Elena Joița
(coordonator)

Vali Ilie **Remus Mogonea**
Ecaterina Frăsineanu **Mihaela Popescu**
Florentina Mogonea **Mihaela Ştefan**
Claudiu Bunăiaşu

PROFESORUL ŞI ALTERNATIVA

CONSTRUCTIVISTĂ A INSTRUIRII

Material – suport pedagogic pentru

studenții – viitori profesori (II)

2 0 0 7

C U P R I N S

1. ***INTRODUCERE*****.....*6***

2. ***ESENȚA CONSTRUCTIVISMULUI ŞI ÎNVĂȚAREA ŞCOLARĂ***

2.1. Constructivism. Tipuri de constructivism. Construcționism (Elena Joița).....7

2.2. Principii şi teze de fundamentare ale învățării şcolare. Alternative accesibile în constructivism (Remus Mogonea).....13

2.3. Analiză comparativă a învățării, prin prisma unor modele derivate din teoriile psihologice ale învățării (Florentina Mogonea).....18

2.4. Analiză comparativă behaviorism - constructivism (Elena Joița)..... 22

2.5. Învățarea constructivistă este un demers dificil? Obstacole şi limite constatate (Remus Mogonea).....25

2.6. De la constructivism la construcționism. Rolul construcționismului în formarea viitorului profesor (Ecaterina Frăsineanu).....31

3. ***PROFESORUL ŞI FORMAREA SA CONSTRUCTIVISTĂ***

3.1. Un profil dezirabil de competență al profesorului constructivist (E. Joița).....32

3.2. Expectanțe ale studenților – viitori profesori în cadrul programului de formare pedagogică a profesorului constructivist (Remus Mogonea).....49

3.3. Competențele şi rolurile profesorului constructivist sunt evidențiate în rezolvarea obstacolelor şi dificultăților întâmpinate (Remus Mogonea).....51

3.4. Metacogniția – condiție esențială în învățarea constructivistă (Mihaela Ştefan).....58

3.5. Modele alternative de instruire cognitiv – constructivistă în formarea profesorilor (Ecaterina Frăsineanu).....61

3.6. Etica profesiei didactice în constructivism (Ecaterina Frăsineanu).....65

4. *CONSTRUCTIVISMUL ŞI INSTRUIREA*

4.1. Şcoala, între tradiţional şi modern (Vali Ilie)..... 66

4.2. Constructivismul în pedagogie (Ecaterina Frăsineanu).....72

4.3. Paradigma tradiţională vs. paradigma constructivistă (Mihaela Ştefan).....73

4.4. Constructivismul – o posibilă soluţie de articulare a formelor educaţiei (Mihaela Popescu).....75

4.5. Analiză comparativă instructivism – constructivism (Elena Joiţa) 80

4.6. Limite şi obstacole ale conversiunii teoriei constructiviste în practica instructiv – educativă (Remus Mogonea)..... .87

4.7. Pedagogia – un construct (Ecaterina Frăsineanu).....90

4.8. Principiile specifice instruirii constructiviste (Ecaterina Frăsineanu).....93

4.9. Învăţarea constructivistă vs. predarea constructivistă (Mihaela Ştefan).....94

4.10. De la predarea - transmitere la predarea – constructivistă (Mihaela Popescu).....100

5. *CURRICULUMUL ŞI ALTERNATIVA CONSTRUCTIVISTĂ*

5.1. Tipuri de curriculum – alternative şi complementare (E. Joiţa).....102

5.2. Alternative de structurare şi organizare a conţinutului curricular – suport al instruirii constructiviste (Remus Mogonea).....106

5.3. Constructivismul şi reconstrucţia curriculumului de către profesor (Claudiu Bunăiaşu).....112

5.4. O programă analitică prelucrată constructivist (Elena Joița).....115

5.5. Perspective de abordare a managementului curriculumului constructivist, de către profesor (Claudiu Bunăiaşu).....119

6. *ALTERNATIVE ÎN METODOLOGIA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE*

6.1. Prezentarea comparativă a unor modele ale predării (Florentina Mogonea).....120

6.2. Valențe constructiviste ale unei metode clasice: studiul de caz (Mihaela Popescu).....123

6.3. Metode şi procedee specifice în construcția cunoaşterii (E. Joița)..126

6.4. Modalități de stimulare a capacităților metacognitive în cadrul instruirii constructiviste (Florentina Mogonea).....131

6.5. Modele proprii de facilitare a învățării constructiviste (Mihaela Ştefan).....133

7. *ALTERNATIVE ÎN ORGANIZAREA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE*

7.1. Sisteme alternative de instruire (Vali Ilie, Mihaela Ştefan).....137

7.2. Alternative organizatorice ale activității de învățare constructivistă (Remus Mogonea).....145

7.3. Alternative de organizare şi desfăşurare a procesului instructiv – educativ în evoluția sa (Remus Mogonea).....149

7.4. Alternative educaționale instituționale (Remus Mogonea).....152

8. ALTERNATIVE ÎN EVALUAREA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE

8.1. Analiză comparativă: evaluarea tradițională vs. evaluarea constructivistă (Florentina Mogonea).....155

8.2. Analiză critică a evaluării constructiviste, prin prisma avantajelor şi dezavantajelor (Florentina Mogonea).....158

8.3. Metodologia alternativă în evaluare (Ecaterina Frăsineanu).....160

8.4. Metode constructiviste de evaluare alternativă (Elena Joița).....163

8.5. Portofoliul didactic de evaluare finală – un proiect (Elena Joița).....165

9. ALTERNATIVE ÎN PROIECTAREA INSTRUIRII

9.1. Alternative ale proiectării didactice (Remus Mogonea).....180

9.2. Modele de proiectare a învățării constructiviste. Etape (E. Joița).....183

9.3. O variantă de proiectare constructivistă a unei activități de seminar (Mihaela Ştefan).....188

9.4. Un model de proiectare a contextului instruirii constructiviste (Ecaterina Frăsineanu).....190

9.5. Proiectarea constructivistă – avantaje, puncte tari (Remus Mogonea) 192

10. PROFESORUL MANAGER ÎN INSTRUIREA CONSTRUCTIVISTĂ

10.1. Roluri şi competențe ale profesorului - manager constructivist (Claudiu Mogonea).....196

10.2. Analiză comparativă a unor teorii şi modele ale managementului clasei de elevi (Florentina Mogonea).....201

10.3. Stiluri manageriale ale profesorului constructivist (Claudiu Bunăiaşu).....206

11. *ADDENDA*

11.1. Citate şi maxime – surse pentru construirea de reflecții (Mihaela Ştefan).....210

11.2. Mic dicționar pedagogic etimologic (Elena Joița).....214

***REFERINȚE BIBLIOGRAFICE*.....219**

1. *INTRODUCERE*

Efectele intervenţiilor noastre experimentale în cadrul cercetării – acţiune – formare, prin proiectul de profesionalizare FPPC (Formarea Pedagogică a Profesorului Constructivist), asupra evoluţiei pozitive a dimensiunilor cuprinse în profilul de competenţă a studenţilor – viitori profesori, mai ales în plan formativ (cunoştinţe de bază şi procedurale, capacităţi cognitive, abilităţi aplicative, competenţe profesionale, atitudini), ne-au stimulat să elaborăm acest al II-lea material – suport.

În materialul – suport precedent (*Pregătirea pedagogică a studenţilor. Sarcini şi instrumente de învăţare independentă, constructivistă*. 2006. Craiova: Editura Universitaria, 178 pag.) s-au prezentat argumente, modele aplicative, metodologice care să verifice ipoteza posibilităţii formării profesorului constructivist, chiar în condiţiile actuale, pentru implementarea acestei noi paradigme educaţionale, la nivelul pregătirii pedagogice a profesorului, care să activeze în şcoala de mâine.

Acest nou material – suport pentru studenţii – viitori profesori aprofundează dimensiuni ale acestei pregătiri pedagogice şi prezintă argumente pentru verificarea ipotezei specifice, derivată din cea generală**:** cea a posibilităţii formării profesorului constructivist, pentru realizarea instruirii centrate pe elev. Acum, acesta să dovedească că a asimilat şi utilizează proceduri, instrumente pentru a înţelege, a cunoaşte ştiinţific realitatea educaţională, didactică, să interpreteze, să argumenteze. Dar să dovedească şi flexibilitate cognitivă, să caute variante conceptuale şi metodologice, soluţii alternative sau complementare la cele clasice sau curente în practica şcolară sau în recomandările metodice date şi să ia decizii ştiinţifice optime, în diferite contexte educaţionale.

În acest scop, materialul – suport (II) oferă modele şi pentru alte instrumente, care susţin baza constructivistă a posibilităţii de respectare practică a principiului alternării şi complementarităţii, în conceperea, realizarea, valorificarea activităţilor didactice, ca un nou câmp de afirmare a profesionalismului, a activităţii ştiinţifice a profesorului la clasă. De aceea şi capitolele materialului – suport grupează contribuţii ale colectivului de autori (cadre didactice de pedagogie, participante în echipa proiectului tematic de cercetare grant, 2005-2007), pe principalele direcţii ale verificării ipotezei precizate**:**

- instrumente privind consecinţe ale abordării constructiviste, ca alternativă la alte paradigme contemporane ale cunoaşterii, învăţării (cap.2),

- instrumente pentru conturarea dimensiunilor personalităţii profesorului constructivist, care facilitează afirmarea flexibilităţii sale teoretice, acţionale, manageriale (cap. 3, 10),

- instrumente pentru identificarea aplicării alternativei constructiviste, distinct sau prin complementaritate cu alte orientări metodologice, în conceperea şi realizarea instruirii concrete în clasă (cap. 4, 5, 6, 7, 8, 9), urmând elementele componente ale curriculumului.

Echipa de cercetare

2. *ESENȚA CONSTRUCTIVISMULUI ŞI ÎNVĂȚAREA ŞCOLARĂ*

2.1. CONSTRUCTIVISM. TIPURI DE CONSTRUCTIVISM . CONSTRUCȚIONISM

Elena Joița

Teoria constructivistă este o teorie a cunoaşterii ştiinţifice, adoptată după anii ′ 90, la problemele învățării, ca reacție la exagerările behavioriste în domeniul practicii acestora în instruire şi ca aprofundare a cognitivismului.

Dacă în literatura pedagogică occidentală, teoretică şi practică (mai ales în SUA), această abordare a dezvoltat numeroase căutări experimentale şi chiar au fost concepute reforme educaționale pe acest temei (SUA; Canada), şcoala românească plăteşte încă tribut concepțiilor anterioare.

Sintezele teoretice realizate anterior (Joița, 2002, 2006 a) au conturat dimensiunile abordării constructivismului şi de aceea este util, pentru înțelegerea bazei conceptuale a acestuia şi a criteriilor calitative, la care raportăm formularea şi rezultatele verificării ipotezelor, privind formarea inițială a profesorului, să prezentăm problemele ei centrale**:**

Tabel 1. Constructivismul : esență şi tipuri

Esența. Scopul	- Este o teorie a cunoaşterii, prin extensie şi a învățării, iar pentru instruire oferă principii, sugestii metodologice. Practica lui se centrează pe învățarea elevului, iar nu pe instruire, pe predarea profesorului, care are alte roluri acum. - Sprijină cunoaşterea individuală, subiectivă întâi, prin explorare directă şi procesare mentală a informațiilor, apoi prin colaborare, pentru negociere şi generalizare a ideilor. - Prevede aplicarea şi însuşirea unor proceduri specifice de ridicare a unei "schelării" în cunoaşterea individuală, iar nu prin intermediul transmiterii, explicării, demonstrării informațiilor de către profesor. - Permite integrarea, prin acomodare, noile informații şi proceduri în schemele mentale şi experiențele anterioare, motiv pentru care se porneşte cu reactualizarea acestora.

	- Se referă la construirea de noi cunoştinţe, iar nu la achiziţia lor prin transmitere şi receptare, însuşire. - Este o construcţie proprie a înţelegerii semnificaţiilor informaţiilor, în situaţii autentice, din contexte reale: cât s-a înţeles, atât s-a învăţat. - Scopul practic este ucenicia în cunoaşterea ştiinţifică a realităţii, aducerea ştiinţei ca proces în şcoală. - Construirea înţelegerii solicită timp, pentru căutare, explorare, interpretare, argumentare, rezolvare, reconstrucţia structurilor cognitive, sesizarea semnificaţiilor, colaborare, revizuirea ideilor, ajungerea la consens ideatic, generalizare, sinteză finală. - Este un proces de evoluţie continuă, subiectiv iniţial, influenţat apoi şi socio-cultural, prin interiorizare şi autoreglare a conflictelor cognitive, prin experienţe proprii de învăţare, reflecţii asupra diferitelor aspecte ale construcţiei cunoaşterii. - Învăţarea, prin construcţie proprie, este un proces de interiorizare a modului de cunoaştere, iar înţelegerea, ca efect, este experienţială, subiectivă, inductivă, colaborativă apoi, bazată pe reprezentare multiplă, flexibilitatea gândirii, activitate directă de explorare, într-un context autentic, real.
Construc-tivismul radical (E. von Glasersfeld)	- Este tipul de constructivism care schimbă radical modul de înţelegere al realităţii, atribuind experienţei proprii, prin explorare directă, situaţiei autentice rolul fundamental în înţelegerea semnificaţiilor, esenţelor. - Orice cunoaştere nu reflectă de fapt realitatea obiectivă, ci arată modul subiectiv de percepere, de organizare a realităţii supusă cunoaşterii, ca bază a experienţei cognitive. - Cunoaşterea este un mod subiectiv, individual de construcţie a conceptelor, bazat pe observaţie, experienţă cognitivă directă, reprezentare proprie, formulare de ipoteze proprii, dar în mod ştiinţific, pentru a ajunge la constructe mentale. - Cunoaşterea este experienţa a cum se cunoaşte, ce se cunoaşte, pentru a se construi sensuri mentale. - Cunoaşterea astfel realizată subiectiv, se obiectivizează apoi prin comunicare, colaborare, negociere, generalizare în grup. - Independenţa individului în formarea reprezentărilor despre realitate este fundamentală, activitatea sa fiind experienţială, iar constructivismul are atunci rol de instrument metodologic.

	- Rezultă înțelegerea individuală a problemei, de la constructe clădite experiențial, prin ierarhizare, structurare, relaționare, scheme mentale, structuri conceptuale. - Cunoaşterea organizează sensurile experienței , nu este o reprezentare cu acurateţe a realității, de unde importanța situației şi a contextului, care să fie cât mai autentice, organizate şi să valorifice experiențele anterioare. - Noua experiență provoacă un dezechilibru, un conflict cognitiv cu starea anterioară şi motivează căutarea individuală şi socială apoi. - Teoria cunoaşterii ştiințifice devine esențială în orice domeniu de studiu, inclusiv în cele social-umaniste. - Este un model de cum se introduce elevul în arta şi tehnica cunoaşterii, în însuşirea instrumentelor cognitive. - Elevul să nu mai cunoască prin intermediul transmiterii conceptelor de către profesor, ci să aibă experienţe directe, să interpreteze propriu, să se întrebe, să formuleze ipoteze, să facă analize critice, să sesizeze esențele, să caute soluții alternative, să aplice variat şi individual. - Numai după construirea astfel a propriei înțelegeri, prin corelarea cu experiența sa anterioară , şi-a conturat o idee, abia apoi poate recurge la confruntare în grup, pentru sinteză şi finalizarea clădirii conceptului – construct. - Astfel de înțelegere reflectă şi operațiile mentale, ce căi utilizează, ce procedee şi instrumente, ce interpretări face, ce analize, reflecții formulează. - Capacitățile şi competențele cognitive se construiesc şi ele concomitent, de unde nevoia unui curriculum construit pe etapele şi specificul formării acestora. - Profesorul să faciliteze condițiile şi procesul, să stimuleze, să creeze contextul, să ghideze, iar nu să transmită, să predea, să dirijeze, să impună interpretări, să arate cum se rezolvă. - Se au în vedere şi alte aspecte: satisfacția rezolvării, motivația continuării, abilitatea afirmării, autocontrolul, învingerea comodității cognitive, câştigarea independenței, afirmarea cu argumente, promovarea creativității, varierea interpretărilor, construirea de noi sisteme, schimbarea atitudinii.
Construc-tivismul cognitiv	- Își are originea în psihogeneza dezvoltării intelectuale, a inteligenței şi în cercetările ulterioare ale psihologiei cognitive.

(Piaget)	- Porneşte de la teza că realitatea obiectivă nu se descoperă de la sine, ci doar dacă individul procesează mental informaţiile acumulate, recurgând la o construcţie mentală de prelucrare a lor, prin acomodare şi asimilare progresivă. - Acumularea informaţiilor se realizează şi prin experienţă directă, dar se valorifică şi datele contextului cultural, alte experienţe cognitive deja consolidate, ca puncte de plecare. -Cheia cunoaşterii se află în "cutia neagră", unde au loc procesările în patru etape**:** (l) Prelucrarea primară a informaţiilor (tratarea precoce prin senzaţii şi prelucrarea profundă prin percepţii, rezultând construirea imaginilor, identificarea şi prelucrarea lor). (2) Formarea reprezentărilor mentale, ca modele interiorizate, rezultate din sistematizarea, organizarea, codificarea lor. (3) Prelucrarea abstractă a informaţiilor prin: înţelegere (integrarea celor noi în cele vechi), categorizarea şi conceptualizarea (ordonarea, gruparea, generalizarea ca reţele, prototipuri, concepte), raţionalizarea (formularea de propoziţii şi inferenţe), rezolvarea de probleme şi luarea de decizii asupra rezolvării situaţiilor. (4) Procesarea cunoştinţelor în memorie, mai ales pentru cea procedurală şi conceptuală şi ca mod de organizare (reţele, scheme, scenarii cognitive). - Consecinţe educaţionale: învăţarea este tocmai procesul de interiorizare a ceea ce se cunoaşte prin experienţă directă, dar, mai ales, prin procesare mentală, ajungându-se la construcţia de modele cognitive, scheme, concepte. - Învăţarea este activă prin implicarea elevilor în căutarea, prelucrarea, dezvoltarea sensurilor şi a relaţiilor între date. - Experienţele anterioare trebuie actualizate, alături de experienţa concretă, pentru prelucrarea lor comună, interpretarea variată formularea de ipoteze, reflecţii. - Noua construcţie poate începe după corectarea confuziilor, prejudecăţilor, schemelor mentale neclare, omisiunilor. - Învăţarea este contextuală: elevul este în relaţie cu ce cunoaşte, în ce cadru, ce experienţe face, cu ce resurse, în ce relaţii, ce conflicte sesizează şi le rezolvă, ce aplicaţii conturează, ce transferuri face. - Construcţia este colaborativă apoi, dar şi motivaţională, metacognitivă,

	atitudinală, deschizând mai multe soluții de rezolvare, variante, perspective.
Construc-tivismul social (Vîgotski)	- Completează celelalte forme, prin sublinierea naturii şi sociale a cunoaşterii, pe baza interacțiunilor sociale, a limbajului, ca mijloc de comunicare şi îmbogățire a experienței individuale cognitive, la care se adaugă rolul culturii, al contextului cultural, al grupului. - Adevărata cunoaştere este în realitatea autentică, nu doar la nivel mental, iar activitatea mentală progresează în baza utilizării variatelor forme ale limbajului, interacțiunilopr sociale, ale diferitelor interpretări individuale, devenite instrumente. - Corelează strâns cu abordarea situațională a cunoaşterii, cu accent pe rolul unor instrumente culturale ale contextului acesteia: limbajul, normele, credințele, simbolurile, creațiile, acumulările nonformale, practici în învățare, modele, surse. - Relațiile interpersonale, negocierile, confruntările, dezbaterile, rezolvările în grup mediază construcția cunoaşterii individuale şi conştientizează fiecăruia care-i este "zona proximei dezvoltări", care pot fi remediile şi soluțiile de atingere a ei, rolurile potrivite pentru afirmarea competențelor.
Construc-ționismul (Papert)	- Constructivismul este teooria explicativă generală a cunoaşterii, iar construcționismul indică aplicarea în practică a acestui model, prin adaptare, la diferite situații concrete de căutare, de înțelegere, de rezolvare, ca nişte construcții temporare, locale, produse, iar nu ca principii, de durată. - Constructivismul se adresează construcției mentale a cunoaşterii, iar construcționismul extinde cunoaşterea la situații externe, de construire a unor produse reale – artifacte, după modelul construit mental, ca proiect, individual sau prin colaborare. Este o fază a post-constructivismului mental. - Este o soluție pentru învățarea activă, ca process de construcție efectivă, unde accentual cade pe acțiunea practică, ca relație mental – aplicativ, cunoştințele formate fiind prezentate, comunicate şi ca produse – artifacte**:** idei, texte, programe, proiecte, compuneri, descrieri, decizii, hărți conceptuale, reprezentări grafice variate, scheme, combinații practice, modele, obiecte, diverse lucrări practice, rezolvări demonstrate, portofolii, proceduri, softuri, concepte-construct. - Priveşte modul de învățare constructivistă al elevului, prin aplicații practice, materializate, iar nu modul de predare al profesorului. Elevii construiesc singuri, sub îndrumarea acestuia, care încurajează autonomia

	şi iniţiativa, metodele de cercetare şi construcţie practică, facilitează un context adecvat, îndrumă, stimulează autoanaliza critică, colaborarea. - Constructivismul priveşte elevul în dobândirea cunoştinţelor, iar construcţionismul pune accent critic pe construcţiile particulare ale lui, ca artifacte şi pe care le prezintă ca produse., le comunică, le supune evaluării în grup,. Aceasta, pentru a verifica şi aprofunda înţelegerea, cunoaşterea, tocmai prin explicitare şi practică, vizual, demonstrativ a modului său de concepere, de realizare efectivă, de adaptare la sarcini şi condiţii. - Construcţiile conceptuale sau aplicative rezultate sunt ca nişte "sculpturi în nisip": ele imită construcţia, dar nu durează, duc la câştigul de experienţă constructivistă, pentru a înţelege, a structura, a rezolva cu abilitate, a formula ipoteze de interpretare şi soluţionare, a analiza critic, a concretize un proiect mental, a verifica metodologii de cunoaştere. - Construcţiile aplicative, acţionale, conceptuale sunt necesare ca exerciţii şi pentru construcţiile mentale, dar şi pentru formarea abilităţilor specifice unei construcţii, pentru formularea de interpretări, înţelegeri proprii, exersarea procesărilor mentale, elaborarea de scheme sau prototipuri, formularea de ipoteze, exersarea gândirii critice şi cauzale, a autoreflecţiei, a autoevaluării, a comunicării şi susţinerii ideilor, produselor în faţa grupului..

Sarcina 1. În caietul anterior aplicativ *Pregătirea pedagogică a studenţilor. Sarcini şi instrumente de învăţare independentă, constructivistă* (2006), sunt reprezentate grafic aspecte esenţiale ale abordării constructiviste a instruirii, devenite şi sarcini de învăţare individuală. Realizaţi o analiză comparativă critică între cele două moduri de prezentare conţinutului temei şi construiţi 1-2 reprezentări grafice proprii, pe alte aspecte ale problemei, importante pentru activitatea profesorului. Argumentaţi, formulaţi reflecţii ca viitor profesor.

Sarcina 2. Fiecare profesor îşi alege într-o activitate un tip de constructivism sau elemente, ca să combine sau nu cu alte modele de instruire. Pe un proiect de lecţie susţinut la practica pedagogică, efectuaţi modificări în el, în aşa fel încât să demonstraţi posibilitatea folosirii elementelor constructiviste, asupra cărora v-aţi oprit Formulaţi reflecţii ca viitor profesor.

Sarcina 3. În realitatea şcolară, profesorul combină elemente de metodologie clasică şi constructivistă, pentru a activiza elevii. Identificaţi 3 exemple la practica pedagogică, analizaţi-le în acest sens, comentaţi soluţiile găsite, apoi formulaţi ipoteze pentru alte combinaţii şi argumentaţi.

2.2. PRINCIPII ŞI TEZE DE FUNDAMENTARE ALE ÎNVĂȚĂRII ŞCOLARE. ALTERNATIVE ACCESIBILE ÎN CONSTRUCTIVISM

Remus Mogonea

Principiile în didactică sunt înțelese ca seturi de formulări, cu caracter general, care trebuie respectate cu obligativitate, jalonând activitățile de predare, învățare, evaluare. Respectarea lor imprimă eficiență demersului didactic şi sporeşte calitatea învățării.

În funcție de diversitatea fundamentărilor teoretice şi de curentele şi orientările semnalate în literatura de specialitate, se pot inventaria diverse clasificări ale principiilor, din care deducem diversitatea formulărilor şi consecințele aplicative ale acestora

Teoriile moderne ale învățării fundamentează actul didactic în jurul activității de învățare, ceea ce determină reformulări sau reconceperi ale seturilor de principii tradiționale. Pentru ca învățarea şcolară să fie activă şi interactivă, constructivă, cognitivă şi metacognitivă, cadrul didactic trebuie să orienteze şi să monitorizeze continuu activitatea elevilor.

Tabelul 2. Teorii, principii ale învățării – consecințe didactice

Categoria de teorii ale învățării	Principii, teze generale ale învățării
Teoriile asociaționiste (S-R) şi ale condiționării	- Cel care învață trebuie să fie activ, nu un ascultător sau privitor pasiv. - Învățarea prin exercițiu rămâne un demers necesar. - Frecvența repetițiilor este importantă în formarea deprinderilor, în memorare şi supraînvățare. - Întărirea pozitivă este de preferat celei negative. - Practica în învățare să se desfăşoare în contexte diferite, pentru a răspunde unui repertoriu larg de stimuli. - Noutatea unui comportament poate fi indusă prin imitarea modelelor, prin modelare sau alte procedee. - Condițiile motivaționale de impulsionare sunt importante în învățare. - Conflictele şi frustrările nu trebuie neglijate, ci recunoscute în învățare şi soluționate.
	- Abilitatea celui care învață este importantă pentru învățare, de aceea se recomandă ritmuri variate pentru niveluri diferite de abilitate.

Teoriile motivaţionale şi ale personalităţii	- Particularităţile dezvoltării ontogenetice au un rol important în procesul învăţării. - Învăţarea este dependentă de contextul cultural în care trăieşte elevul. - Nivelul de anxietate a elevului influenţează (pozitiv sau negativ) învăţarea; el este dependent şi de strategia compoortamentală a educatorului, precum şi de particularităţile stărilor de anxietate ale acestuia.
Teoriile cognitiviste	- Caracteristicile perceptive ale materialului de învăţat au o mare importanţă în învăţare. - Sarcina de învăţare trebuie structurată şi prezentată astfel încât să poată fi controlată de cel care învaţă. - Organizarea cunoştinţelor constituie o preocupare esenţială a educatorului. - Învăţarea prin înţelegere este mai eficace decât cea mecanică, favorizând transferul. - Feedbackul cognitiv este mai important, deoarece confirmă cunoştinţele corecte şi le corectează pe cele greşite. - Stabilirea scopului învăţării este importantă ca factor motivator. - Gândirea divergentă trebuie corelată cu cea convergentă. - Învăţarea vizează procesarea informaţiilor, insistă pe „cum" se învaţă, pe procesele cognitive şi metacognitive. - Învăţarea se bazează pe transformarea cunoştinţelor în structuri, scheme, inducţii, deducţii, reorganizări
Teorii constructiviste	- Învăţarea se referă la construirea de noi cunoştinţe, iar nu achiziţia lor, prin transmitere-receptare-însuşire. - Se bazează pe reflecţie, experienţa anterioară. - Învăţarea este un proces de interiorizare a modului de cunoaştere. - Este o învăţarea activă, elevii caută singuri. - Încurajează autonomia cognitivă şi acţională. - Urmăreşte formarea de capacităţi, competenţe, abilităţi. - Învăţarea este controlată intern şi mediată apoi de către elevi, , verbalizată, pentru a finaliza cu discuţii în grup, recăutări, reconstrucţii, alternative. - Este transferabilă în noi contexte, experienţe, prin capacităţile şi competenţele de cunoaştere şi învăţare astfel formate. - Se bazează pe experienţele de învăţare ale elevilor pentru a genera noi experienţe de învăţare. - Presupune construirea şi reconstruirea realităţii de fiecare elev în parte pe baza experienţei proprii (mecanisme, proceduri, ipoteze, scheme). - Învăţarea porneşte de la descoperire şi construcţie personală şi continuă cu dezbateri, colaborare, cooperare de grup.

		- Se acordă prioritate: construcției mintale, autonomiei și individualizării/personalizării, învățării contextuale, învățării prin colaborare, priorității evaluării formative, dinamice.
Alte teze și principii ale învățării	**Ale didacticii clasice**	- Învățarea devine eficientă dacă sunt respectate: . Principiul intuiției sau al legăturii dintre senzorial și rațional, . Principiul legării teoriei de practică, . Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor, . Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, . Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor, . Principiul cunoașterii și respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, . Principiul individualizării și diferențierii învățării, . Principiul feedbackului.
	Ale didacticii moderne	- Învățarea devine eficientă dacă sunt respectate: . Principiul psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței, . Principiul învățării prin acțiune, . Principiul construcției componențiale și ierarhice a structurilor intelectuale, . Principiul stimulării și dezvoltării motivației pentru învățare.
	L. Thorpe și A. Schmuller (apud I. Neacșu, 1997)	Învățarea: - Trebuie să înceapă cu un scop sau un principiu director. - Este un proces relativ unitar, în ciuda varietății formelor, tipurilor, modurilor de prezentare. - Se bazează pe experiența subiectului. - Are un substrat material, o bază neurofiziologică. - Este puternic influențată de stările afective. - Este influențată de sistemul socio-cultural. - Este mai eficace în condițiile desfășurării unei acțiuni. - Este direcționată și determinată de cunoaștere.
	E.R. Hilgard (apud I. Neacșu, 1997)	- În a decide cine și ce să învețe, o importanță deosebită o are cunoașterea prealabilă a aptitudinilor și particularităților de vârstă. - Elevul cu motivație pozitivă (competența, dorința de învățare, evitarea pedepsei) va învăța mai ușor decât cel nemotivat. - Motivația prea puternică, excesivă, nu este favorabilă unei învățări eficace. - Învățarea este mai eficientă în condițiile în care întărirea se face prin recompensă și nu prin pedeapsă. - Învățarea motivată intrinsec este mai eficace decât cea

		motivată extrinsec. - Învățarea este mai puternică dacă unei stări de insucces îi urmează una de succes, decât atunci când unei stări de succes îi urmează una de insucces. - Învățarea este eficientă dacă subiectul îşi fixează (îi sunt fixate) scopuri realiste. - Personalitatea educatorului influenţează pozitiv sau negativ învățarea şcolară. - Informația despre rezultatul învățării constituie un factor de succes în învățare.
	Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999)	- Elevul este *implicat activ* şi participă la propria sa instruire. Elevul nu primeşte informația, ci şi-o construieşte singur. - Elevii au astfel posibilitatea de a stabili, a testa şi a prelucra *modele şi conexiuni,* în timp ce descifrează sensul situațiilor de învățare. - Procesul de învățare nu are loc doar în contextul mediului şcolar şi nici nu se limitează doar la timpul destinat predării. Învățarea este *informală* şi se poate desfăşura oriunde şi oricând. - Deoarece elevii sunt implicați activ în crearea propriilor lor modele şi conexiuni, iar învățarea poate avea loc în medii informale, în afara cadrului şcolii, este inevitabil să nu avem concepții eronate. Este nevoie de *experiență directă* într-un context real pentru ca aceste concepții eronate să să fie înlocuite sau modificate. - Dacă un context care favorizează învățarea reprezintă o *situație stimulativă*, care depăşeşte o experiență directă prin faptul ca această situație implică consecințe reale, atunci învățarea va fi mai stimulativă şi mai interesantă pentru elevi. - Este necesară şi importantă stimularea elevilor, după cum este important rolul corector al *feedbackului frecvent* pe care elevii ar trebui să-l primească de la educatori şi colegi în timpul procesului de învățare; fără a avea prilejul de practica cele învățate, chiar şi deprinderile cel mai bine fixate vor fi uitate. - Feedbackul va fi mai eficient dacă este oferit într-un mediu agreabil care implică interacțiuni personale şi sprijin individual. - *Reflecția* este o subcomponentă a situației stimulative, deoarece pe măsură ce elevul descoperă noi legături între cunoştințe atunci când se află într-o situație stimulativă,

		reflecția devine necesară pentru a atinge acel nivel de învățare aprofundată care îi va permite elevului să folosească eficient informația în viitor.
	V. Chiș, 2005	- .Învățarea este un proces activ, voluntar, personal şi mijlocit social. - Construcția cunoştințelor, a structurilor cognitive noi se realizează prin integrarea experiențelor şi achizițiilor anterioare. - Învățarea este puternic facilitată de utilizarea strategiilor puternic structurate (metacognițiile). - Profunzimea şi complexitatea achizițiilor învățării sunt puternic influențate de factorii noncognitivi şi de personalitate. - Principala funcție a motivației (intrinseci) este de a susține învățarea. - Dezvoltarea fizică, intelectuală, emoțională şi socială a indivizilor se desfăşoară într-o progresie stadială şi influențează învățarea. - Învățarea este facilitată când elevul are posibilitatea să interacționeze cu colegi diferiți sub aspect cultural, al mediului socio-familial. - Învățarea şi imaginea de sine se susțin reciproc, atunci când elevii se acceptă unii pe alții ca individualități, în contextul unor relații de respect reciproc şi apreciere pentru persoana celuilalt. - Învățarea devine mai productivă dacă sunt respectate diferențele individuale şi culturale. - Structurile cognitive şi afective, atitudinile şi convingerile existente la un moment dat devin repere/grile individuale în construirea realității, a învățării. - Subiectul angajat în actul învățării țintește să creeze interpretări şi configurații coerente în zona cunoştințelor dobândite, indiferent de calitatea şi cantitatea datelor disponibile.

Sarcina 1: Din tezele şi principiile enunțate mai jos, alegeți 20 enunțuri care să alcătuiască setul de directive pe care le veți propune şi respecta elevilor dvs. Motivați-vă alegerea făcută, printr-un scurt comentariu în dreptul fiecărui enunț. Aduceți reflecțiile personale!

Sarcina 2: Comentați critic, la alegere, 5 enunțuri din inventarul de mai jos, menționând argumentele pentru care nu sunteți de acord cu acestea. Formulați şi variante de teze şi principii cu care să fiți de acord în vederea asigurării unei învățări eficiente la clasă. Aduceți reflecțiile personale.

Sarcina 3: În cadrul susținerii activităților didactice (lecțiilor) la practica pedagogică, pe care dintre principiile de mai sus le-ați respectat? Cum? Exemplificați

cu situaţii instructive desprinse din scenariu desfăşurării activităţilor. Care principii au fost mai puţin (sau deloc) respectate şi de ce? Motivaţi-vă răspunsul! Adăugaţi reflecţii personale!

Sarcina 4: Analizând seturile de principii ale învăţării desprinse din diverse fundamentări teoretice, precizaţi care dintre acestea au fost preluate sau adaptate de către teoria, metodologia şi practica constructivistă? Este acesta un demers eficient şi util? De ce? Argumentaţi şi adăugaţi reflecţiile personale.

2.3. ANALIZA COMPARATIVĂ A ÎNVĂŢĂRII, PRIN PRISMA UNOR MODELE DERIVATE DIN TEORIILE PSIHOLOGICE ALE ÎNVĂŢĂRII

Florentina Mogonea

Problematica învăţării a constituit una dintre preocupările majore ale psihologilor şi, implicit, ale pedagogilor. De-a lungul timpului, s-au sedimentat mai multe concepţii, concretizate în teorii psihologice privind învăţarea. Modele derivate din aceste teorii sunt relevante pentru practica şcolară, pentru modul şi modalităţile de proiectare şi realizare a instruirii.

Tabel 3. Psihologia învăţării şi modelele de instruire

Teorii ale învăţării	Concepţia privind învăţarea	Consecinţe privind instruirea
Ale asociaţio-nismului clasic	- Legea fundamentală a învăţării este asocierea, stabilirea de legături între parte şi întreg. - Intermedierea trecerii de la senzaţii şi percepţii la reprezentări, noţiuni, idei.	- Principii normative specifice instruirii tradiţionale (trecerea de la parte la întreg, de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex, de la uşor la greu, de la apropiat la depărtat); - Modalităţi expozitive de prezentare a informaţiei, într-o formă deja elaborată; - Solicită din partea elevilor achiziţionarea şi reproducerea informaţiei; - Metode predominante: povestirea, explicaţia, demonstrarea, exersarea.

Ale condiționării (clasice, behavioriste, operante)	- Principiul esențial în învățare este formarea reflexelor condiționate pe baza celor necondiționate, grație legăturilor temporare care se formează; - Baza condiționării este comportamentul de tipul încercare-eroare; - Importanța modalităților și a condițiilor de întărire pozitivă sau negativă (în condiționarea operantă).	- Învățarea presupune căutare, valorificarea experienței personale, în exersarea unor comportamente de tipul încercare și eroare; - Rolul stimulării, al întăririi pozitive sau negative, al oferirii unui feedback imediat, cu efect motivator; - Rol predominant acordat exercițiului; - Fundamentarea instruirii programate (Skinner), a concepției lui O. Decroly (metoda centrelor de interes), a lui Kilpatrick (metoda proiectelor) și ale altor pedagogi care au propus și experimentat forme alternative de organizare a activităților de instruire.
Structu-ralist-operațio-nale	- Stadialitatea dezvoltării intelectuale, prin achiziții și salturi care permit trecerea de la o etapă la alta; - Grație acțiunii, subiectul realizează treceri succesive și progresive de la simpla acțiune cu obiectele, la transpunerea acțiunii în limbaj extern (aceasta fiind o primă formă a generalizării) și apoi la interiorizarea acestor acțiuni, la transformarea lor în operații mintale	- Abordează învățarea ca un proces care se realizează prin acumulări treptate, prin salturi și transformări operaționale, obiectivându-se în însușirea definițiilor, formarea noțiunilor, a deprinderilor; - Transformarea acțiunii obiectuale, externe, materiale în acțiune mintală, grație operațiilor ; - Rolul predominant al exercițiului, ca metodă de instruire.
Ierarhizant-integraliste și holiste	- Teoria lui Gagné – teorie „holistă" (<gr. *Holos= întreg)* deoarece este o sinteză a mai multor teorii. - Identifică opt tipuri de învățare: de semnale, stimul-răspuns, de tip înlănțuire, de tip asociativ-verbal, prin discriminare, învățarea noțiunilor, învățarea regulilor, rezolvarea de	- Importanța stării de pregătire a elevului (atenția, necesară receptării; motivația – necesară declanșării și susținerii activității de învățare; atingerea unui anumit stadiu de dezvoltare intelectuală), care precede activitatea propriu-zisă de învățare. - Tipurile de învățare propuse de Gagné au condus la o proiectare a instruirii pe mai multe etape: captarea și controlarea

	probleme. - Potrivit teoriei lui Carroll (a învățării depline), un proces de instruire eficient poate şi trebuie să asigure atingerea stadiului de dezvoltare preconizat pentru orice elev. - R. Titone (teoria holodinamică a învățării): învățarea umană se realizează la trei niveluri ierarhice de operații: *nivelul tactic* (operațiile perceptive şi motorii), *nivelul strategic* (mecanismele de programare mintală, operațiile cognitive-intelectuale)şi *nivelul ego-dinamic* (conducerea şi coordonarea activității strategice şi tactice).	atenției, informarea elevului asupra rezultatelor aşteptate, stimularea reamintirii capacităților prealabile, prezentarea situației stimul, conexiunea inversă. Asigurarea posibilității de transfer. - Teoria lui Carroll: îi favorizează în special pe acei elevi care au un stil cognitiv mai lent, mai rigid, cu aptitudini slab dezvoltate, cu deficiențe de învățare. - Metode şi tehnici de lucru în clasă: fişe de muncă independentă, caiete personale de studiu, teme pentru acasă - Forme de evaluare folosite: evaluarea formativă, sumativă-globală, metodele cele mai utilizate: examinările orale şi scrise rapide. - Teoria lui Titone: organizarea modulară a instruirii, respectiv conceperea unor microprograme, a unor unități structurate de instruire (module), care să asigure o individualizare a învățării.
Cognitiviste	- Învățarea este rezultatul procesării mentale a informației. - Dezvoltarea intelectuală - un proces de interiorizare a procedeelor de acțiune, a celor imaginare şi a celor de simbolizare, aceste procedee fiind specifice unor etape din evoluția intelectuală a copilului (Bruner). - Dezvoltarea intelectuală se realizează şi grație implicării elevului în acest proces. - Asimilarea cunoştințelor determină dezvoltarea intelectuală.	- Actul învățării presupune trei procese: însuşirea unei informații noi; folosirea cunoştințelor pentru rezolvarea noilor sarcini; evaluarea (Bruner); - O consecință a teoriei lui Bruner este considerarea particularităților de vârstă şi individuale ale elevilor, în activitatea de instruire.

Construc-tiviste (construc-tivsmul radical, cognitiv, social)	- Importanța cunoaşterii subiective în contactul subiectului cu realitatea, cunoaştere care se poate ulterior obiectiviza prin colaborare. - Se pune accent pe procesările interne ale informațiilor, pe ceea ce se întâmplă în mintea subiectului, aceste procesări fiind cele care pot asigura subiectivitatea cunoaşterii fiecărui individ. - Cunoaşterea este atât rezultatul experienței personale, cât şi al celei colective, al interacțiunii, al cooperării, colaborării dintre membrii grupului de lucru (constructivismul social).	- Este încurajată activitatea proprie de căutare, explorare, investigare. - Se pune accent nu atât pe produsul activității de cunoaştere, cât mai ales pe această activitate, pe demersul care a condus la acel produs. - Metodologia este bazată pe îmbinarea activității individuale cu cea de grup sau colectivă. - Învățarea se realizează în special prin punerea elevului/studentului în situații concrete, reale sau ipotetice. - Importanța noilor tehnologii de comunicare. - Noi roluri ale profesorului, ca organizator şi coordonator al activității. - Evaluare formativă, cumulativă, ritmică, utilizându-se cu precădere metode alternative de evaluare.

Sarcina 1: Precizați care dintre ideile formulate de teoriile învățării prezentate îşi păstrează actualitatea.

Sarcina 2: În calitate de cadru didactic, selectați din ideile prezente în concepția diferiților reprezentanți ai teoriilor psihologice privind învățarea pe acelea pe care le considerați relevante pentru activitatea cu clasa de elevi.

Sarcina 3: Alegeți una dintre teoriile prezentate. Precizați, cu propriile cuvinte, care sunt aspectele caracteristice ale acesteia. Indicați modalitățile prin care modelul derivat din teoria respectivă poate fi valorificat la clasă. Indicați avantajele şi dezavantajele aplicării lui. Menționați, la sfârşit, reflecțiile personale.

Sarcina 4: Realizați un eseu în care să expuneți propria voastră concepție privind învățarea şi instruirea.

Sarcina 5: Selectați, din ideile privind învățarea sau instruirea pe acelea cu care nu sunteți de acord. Într-un tabel, inserați aceste idei (în prima coloană), precum şi soluții, ipoteze, propuneri pentru corectarea, îmbunătățirea lor (în coloana a doua).

2.4. ANALIZA COMPARATIVĂ BEHAVIORISM – CONSTRUCTIVISM

Elena Joița

Realitatea românească a procesului de învățământ arată că acesta este realizat preponderent încă în manieră clasică, rezultatele cercetărilor şi intrepretărilor asupra predării – învățării, acumulate în ultimile decenii, pătrunzând cu dificultate în literatura şi practica pedagogică la noi, din multiple motive. Este necesară atunci o comparație între ultimile mari orientări conturate, pentru a deduce consecințele didactice practice, behaviorismul fiind bine consolidat încă din anii ' 70 - '80.

Tabel 4. Analiza comparativă constructivism - behaviorism

CONSTRUCTIVISM	BEHAVIORISM
A. PUNCTE TARI	**B. PUNCTE SLABE**
- Fiecare elev îşi construieşte propriu înțelegerea, la nivel mental.	- Utilizează obiective centrate pe determinarea comportamentului exterior, nu pe înțelegere.
- Învățarea şi dezvoltarea sunt sociale, colaborative în activități.	- Nu prevede învățarea socială.
- Construirea noilor cunoştințe este facilitată de profesorul-ghid, mentor.	- Are ca obiectiv şi direcție afirmarea rolului tipic al profesorului de a transmite informații
- Profesorul proiectează situații autentice, mijloace accesibile, pentru o învățare optimă.	- Adoptă situații unice, pentru toți elevii, în context comun de învățare.
- Învățarea în context cere prevederea de situații relevante şi autentice pentru elevi.	- Nu prevede aceste situații.
- Este prevăzut contextul preferat de către elev şi apropiat de experiența lui.	- Oferă contextul creat în clasă, iar nu este luat din realitate.
- Prevede variate experiențe, materiale, contexte slab definite, situații problematice de explorat.	- Nu oferă experiențe variate, ci context unic pentru toți.
- Structurarea instruirii urmează principiul spiralei.	- Prezintă informațiile organizate în sisteme, pentru a fi mai uşor de mânuit.
- Cere existența unei mari provizii, varietăți	- Prevede un volum anumit de informații,

de informații, diferit prezentate.	predeterminat, pentru a fi evaluat standardizat, ca achiziție.
- Promovează incidentul critic, ca punct de plecare, situații conflictuale, erori, ca situații-problemă de rezolvat.	- Structurarea precisă a acțiunilor, nu prevede acest mod de învățare, de rezolvare a problemelor.
- Nu există elev-tip, ci indivizi care cer altă interpretare, prelucrare mentală şi îndrumare personalizată.	- Prevede acțiuni pentru elevul-tip, mijloace pentru orice elev, aceeaşi organizare, structurare, îndrumare.
- Nu se poate prevedea o sistematizare a construcției cunoaşterii la toți elevii, fiind întâi subiectivă şi apoi socială.	- Aceeaşi proiectare pentru orice activitate, fără raportare la varietatea situațiilor reale.
- Invățarea este slab structurată ca proces, ea avansând gradual, individualizat în înțelegere.	- Îşi asumă o structură strictă, pe o realitate obiectivă, comună, cu o evaluare standardizată.
- Autoevaluarea este reală, validă ca tip de măsurare.	- Utilizează teste, scări de apreciere pentru evaluarea indicatorilor de nivel a învățării.
- Eficacitatea învățării se vede în integrarea ulterioară în realitate, în adaptarea la situații.	- Planul are structură rigidă, nu adoptă variantele în cazul expansiunii situațiilor.
- Profesorii sunt lideri, responsabili de cum caută elevii soluții.	- Prevede constrângeri în fața unei proiectări flexibile, în variante .
- Elevii devin autonomi şi responsabili în folosirea suporturilor oferite, a contextului, a condițiilor.	- Profesorul dirijează aceste procese pas cu pas, orientează modul de cunoaştere, de rezolvare, demonstrează, explică, dă modele.
- Prevede prioritar obiective de formare, specifice	- Prevede acțiuni predominant de predare.
- Încurajează elevii să aibă atitudine proactivă în stabilirea scopurilor, conținuturilor, situațiilor, strategiilor, prin interpretări, ipoteze, înțelegere.	- Prevede reacțiile elevilor la acțiunile profesorului, bine structurate, iar nu la realitatea autentică; pot avea o atitudine critică limitată.
- Curriculumul şi instruirea sunt centrate pe elev.	- Curriculumul şi instruirea sunt centrate pe conținutul prefigurat.
- Predarea, instruirea sunt văzute ca o artă, prin afirmarea flexibilității, creativității profesorului.	- Instruirea este tehnologie, dirijare, structurare, relativ flexibilitate.
B. PUNCTE SLABE	**A. PUNCTE TARI**
- Se desfăşoară fără ordinea paşilor	- Prevede exact obiectivele şi rezultatele

învățării, fără prescrierea rezultatelor, liber, fără restricții.	aşteptate, standard, după care se desfăşoară efectiv lecția.
- Nu ştie unde va ajunge elevul, succesul fiind pentru elev, arătând cum învață, cum rezolvă.	- Atrage atenția asupra aceea ce trebuie învățat, ce să facă elevul, într-o ordine prescrisă, din care rezultă succesul instruirii.
- Nu este un model strict de învățare, nu sunt abilități anume, ci principii de rezolvare, interpretare.	- Este focalizat pe abilitățile de a învăța eficient.
- Prezentarea informațiilor nu este o condiție, ci varietatea lor, problemele ivite, conflictele cognitive.	- Modul de prezentare a informațiilor este o condiție a învățării.
- Nu sunt clar precizate obiectivele, nu sunt nici standarde de evaluare, nu pot fi prevăzute limite pentru învățare.	- Elevul cunoaşte şi foloseşte instrumentele de evaluare, bazate pe descrierea obiectivelor.
- Nu are standarde de comparare între elevi a nivelului abilităților, cunoştințelor.	Prin creativitatea profesorului se pot prevedea şi procese individuale de formarea a abilităților mai înalte.
- Construcția nu poate fi precizată într-un model instrucțional proiectat, pentru că este contradicție în termeni: construire – modelare.	- Exprimă unitatea între concepția teoretică a învățării şi modelul de proiectare.
- Profesorul nu are responsabilitatea organizării evenimentelor instruirii, învățării.	- Profesorul îşi asumă responsabilitatea modului de proiectare, a rezultatelor realizării obiectivelor.
- Elevii nu se simt în siguranță, nu au confortul învățării.	- Profesorul şi elevii sunt mai siguri în desfăşurarea activității.
- Sunt probleme cu evaluarea, pentru că nu este obiectivă, nu are criterii clare de raportare, în aprecierea progresului.	- Evaluarea este clară, standardizată, pe criterii, pe obiective, scări de notare, necesare şi în orientarea vocațională.
- Nu poate fi apreciată clar eficiența instruirii.	- Arată eficiența efectivă a procesului de instruire.
- Nu are prevăzut un conținut curricular.	- Are precizat un conținut anume, organizat curricular, de bază, care asigură minimul, pentru toți elevii.
- Predarea devine o artă, ca şi îndrumarea, ghidarea elevilor.	- Predarea este meşteşug, îndemânare, tehnologie, inginerie.

- Profesorul nu dirijează învățarea.	- Profesorul prevede dirijarea paşilor în învățarea noilor cunoştințe.

Sarcina.1. Într-un tabel similar, rețineți sintetic (cuvinte-cheie) acele caracteristici pe care le-ați sesizat ca elevi (A) şi pe acelea pe care credeți că le-ați folosi ca profesori (B), la fiecare dintre cele două abordări, cu bază psihologică, dar cu repercursiuni didactice specifice. Formulați reflecții ca viitori profesori.

Sarcina 2. Găsiți într-un proiect de lecție, elaborat propriu sau nu, susținut sau nu la practică, care sunt elementele behavioriste folosite (A). Menționați apoi, în paralel, care pot fi elementele constructiviste posibil de introdus. Comentați critic noua variantă rezultată.

2.5. ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ ESTE UN DEMERS DIFICIL ? OBSTACOLE ŞI LIMITE CONSTATATE

Remus Mogonea

Învățarea umană, ca activitate fundamentală, presupune efort susținut şi consum substanțial de energie. Învățarea şcolară, ca demers anticipat, proiectat, organizat, desfăşurat, evaluat şi reglat, cu atât mai mult presupune implicare activă, motivație susținută, un tonus psihic pozitiv.

Activitățile de învățare, derulate după modele constructiviste, implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depăşirii obstacolelor, limitelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor (de cercetare, investigare, experimentare, rezolvare de exerciții sau de situații problemă etc.). Fiind un demers centrat pe elev, în activitățile de învățarea constructivistă cei implicați pot să întâmpine dificultăți, blocaje cognitive (sau de altă natură, de exemplu, afective, motivaționale), uneori la suprasolicitare sau la evaluări greşite datorate unor interpretări calitative subiective. Realizarea activității de învățare poate fi obstrucționată şi de factori externi acesteia, conjuncturali, circumstanțiali, de o anumită structură mentală a societății, de tipul de experiență a elevilor, dar şi a profesorilor care îndrumă activitatea de învățare.

De aceea, considerăm necesară identificarea principalelor tipuri de dificultăți şi limite întâlnite în activitatea de învățare a studenților implicați în programul FPPC, desfăşurat după modele constructiviste, în vederea soluționării, ameliorării acestora, prin efortul comun, al profesorului constructivist şi al studentului (elevului) implicat în acest demers.

Tabel 5. Dificultăți ale învățării constructiviste

Criterii	Tipuri identificate	Soluții, ipoteze proprii
A) Constatări ale profesorilor privind dificultățile întâmpinate de studenți		
- Dificultăți şi limite ce țin de preconcepție, de o anumită structură mentală, atât a studenților cât şi a profesorilor (de regulă, titulari ai disciplinelor de la specializarea oferită de facultăți)	- Dificultatea înțelegerii necesității trecerii de la un stil tradițional, experimentat şi practicat atâția ani în şcoală, la altă modalitate care, pentru început, pare nonconformistă şi neeficientă; - Reticență în exercitarea noilor roluri derivate din noul statut; - Neîncredere şi rezerve mari în implicare (inter)activă în rezolvarea de sarcini individuale sau de grup; - Manifestarea unei atitudini pasive prelungite şi dezinteresate, în prelungirea aceleiaşi pasivități pe care au adoptat-o în şcoala tradițională. - Desconsiderarea stagiului de formare inițială a cadrelor didactice, datorită convingerii că pregătirea de specialitate e suficientă pentru a fi un profesor „bun" şi că această pregătire nu trebuie să fie dublată de una psihopedagogică şi metodică, ştiințifică. - Convingerea că *Pedagogia* (ca orice altă disciplină din modulul psihopedagogic) se poate învăța în timpul sesiunii, înainte de examen şi nu fiecare temă, pas cu pas, în timpul semestrului, trecând printr-un proces de evaluare formativă. - Desconsiderarea sistemului de evaluare formativă şi a lucrărilor practice solicitate pe parcursul derulării programului (eseuri, hărți conceptuale, proiecte de activități didactice, proiecte de cercetare), în vederea realizării unor portofolii. - Nerespectarea cerințelor, solicitărilor, exigențelor de curs şi seminar solicitate de profesori în vederea întocmirii portofoliilor (ca timp de îndeplinire, ca structură, ca modalități de elaborare, conținut, stil), a îndeplinirii sarcinilor şi rolurilor solicitate de noul tip de învățare.	

- Dificultăți şi limite metodologice, procedurale, cognitive şi metacognitive, de implicare activă în învățarea cognitiv constructivistă şi de rezolvare eficientă a sarcinilor de învățare	- Dificultăți în realizarea de critici, reflecții, concluzii, propuneri, formulare de ipoteze, întrebări-problemă; - Formulare unor întrebări-problemă, ipoteze şi reflecții simpliste care pun accentul pe memorare (de tipul „Ce este...?"), în locul unora care pun accentul pe gândire critică, metacogniție, gândire analitică, sintetică, creativă, interpretare (de tipul „Dacă....atunci....", Cu cât..., cu atât....", „Ce s-ar întâmpla dacă....", „De ce?" ; - Datorită neimplicării sau implicării limitate a dascălului în procesul de descoperire şi cercetare / investigare a realității de către studenți în vederea reconstruirii acesteia (pentru a nu interveni cu propria subiectivitate în descoperirea subiectivă a studenților), au existat greşeli în conceperea construcției cunoaşterii/înțelelegerii. - Lipsa modelelor, a exemplelor oferite de dascăl a ridicat alte obstacole în descoperire, cercetare, investigare, modelare; - Dificultăți de orientare în text, de descoperire a generatorilor textuali ai unui text, a cuvintelor cheie; - Dificultăți de investigare, explorare, de descifrare textuală, subtextuală, contextuală, intertextuală, metaforică, simbolică, alegorică a semnificației acestuia; - Dificultăți în ordonarea logică a cuvintelor cheie în vederea realizării variantelor de hărți conceptuale, intermediare, până la varianta finală; - Dificultăți în utilizarea gândirii critice în timpul întregului proces, dar şi după finalizare, datorate unei metacogniții slab organizate; - Limite în formularea de reflecții, observații, critici, posibilități de valorizare ulterioară, de îmbunătățire a produsului finit obținut (harta cognitivă); - Limite în sesizarea diferenței dintre cooperare - colaborare şi competiție; - Rezolvarea deficitară a sarcinilor în grup, prin neimplicare, paseism din partea unora din cadrul grupului de acțiune/învățare;	

	- Prelucrarea primară deficitară a cunoştinţelor despre pedagogie şi educaţie şi management educaţional; - Slabă capacitate de esenţializare, sintetizare, generalizare; - Absenţa sau slaba reprezentare a judecăţilor valorizatoare, a argumentelor, a interpretărilor proprii, personale, subiective (predomină reproducerea de cunoştinţe, datorită obişnuinţelor căpătate în urma unei învăţări mecanice sau logice, dar reproductive); - Absenţa sau slaba reprezentare a explicaţiilor personale, a ipotezelor, a întrebărilor; - Limbaj (pedagogic) lacunar, sărăcăcios, inadecvat, ambiguu, vag; - Confuzii terminologice, slaba aplicare a cunoştinţelor experienţiale, formularea, descrierea lor; - Luare unor decizii inadecvate, slabă valorizare, argumentare, orientare şi raportare la cerinţe; - Diferenţierea cunoştinţelor şi relaţionare deficitară în sisteme integratoare de cunoştinţe; - Organizarea, asamblarea, relaţionarea cunoştinţelor deficitară, pentru înţelegerea lor; - Lipsa rezolvării sarcinilor prin apel la analiză, comparaţie, diferenţiere, modelare; - Absenţa sau slaba reprezentare a căutărilor, investigaţiilor, reflecţiilor, argumentărilor, ipotezelor, soluţiilor multiple, interogaţiilor, explicaţiilor, exemplelor personale; - Realizarea hărţii cognitive (a conceptului de finalităţi ale educaţiei), fără apel la analiză, relaţionare, esenţializare, proiectare, fără apel la variante intermediare şi finale; - Absenţa sau slaba argumentare a alegerii sau deciziei luate; - Absenţa sau lipsa situaţiilor concret-aplicative ca profesor şi a rezolvării lor	

- Comporta-mente practici şi dificultăţi ce ţin de stilul de învăţare tradiţional	- Tendinţa de a memora texte, citate, pasaje şi nu de a le interpreta, valoriza, analiza critic, personal dublată de tendinţa de a reproduce/reda cele memorate; - Tendinţa de a rămâne tributari textului suport şi de a nu extinde înţelegerea acestuia prin comparaţie, analiză cu alte texte sau păreri personale; - Dificultăţi în a oferi alternative, soluţii multiple la o situaţie anume şi de a se mulţumi cu o singură variantă; - Neîncredere în posibilităţile proprii de analiză, sinteză, generalizare, concretizare, exemplificare; neîncredere în propriile răspunsuri; teama de a răspunde şi de a justifica propria opţiune; - Tendinţa permanentă de a lua notiţe şi slaba implicare în a analiza critic, personal aceste notiţe; - Tendinţa de a trata simplist, superficial, fără implicare efectivă în sarcină; - Dezinteres, dezorganizare, slabă motivare, atitudine ignorantă; - Neînţelegerea adecvată a contextului teoretic şi situaţional al problemei; - Slaba afirmare a metacogniţiei	
B) Constatări, reflecţii interpretări ale studenţilor privind dificultăţile întâmpinate:		
	- Fiind o activitate modernă, cu altă modalitate de desfăşurare decât cea cunoscută, dificultăţi apar *din necunoaşterea procedurilor*, pentru că noi *suntem învăţaţi cu alte modalităţi de predare, învăţare, evaluare(sublin. n.)*" (sub. S.A.C., Română, II); - „Câteodată studentul poate intra în *competiţie neloială (sublin. n.)* cu colegii pentru a obţine produse mai bune, în detrimentul cooperării, colaborării, reciproc avantajoase" (sub. S.A.C., Română, II); - „*Diminuează activitatea profesorului*, iar *studentul rămas „singur" nu prea ştie ce să facă (sublin. n.)*"	

	(sub. M.D.E., Română, II); - „*Se poate ajunge la un grad de libertate prost înțeleasă (sublin. n.)*" (sub. MDE); - „Totul bazându-se pe activitatea studentului, dacă toate activitățile s-ar desfăşura astfel, *se poate ajunge la suprasolicitare (sublin. n.)"* (sub. MDE); - „Este eficientă modalitatea de lucru, *dacă se desfăşoară pe grupuri mai mici (sublin. n.),* permițând astfel colaborarea şi cooperarea"(sub. M.B.D., Română, II , sub. B.M.L., Română, II); - „Datorită vechiului stil de predare şi evaluare, *uneori ne simțim obosiți şi suprasolicitați (sublin. n.)*" (sub. D.M., Română, II); - „Cred *că limitele țin de noi înşine*, de modul în care vrem, suntem dornici de a ne implica, de a lua parte la activitatea de învățare; *noi, profesori şi studenți, suntem cei care (ne) impunem limite (sublin. n.)*"(sub. C.R., Română, II); - „Cred că *ar trebui alternată varianta modernă, constructivistă, cu cea clasică tradițională*; *excesul unor activități desfăşurate după modele constructiviste poate duce la o rutinizare (sublin. n.)*" (sub. C.R., Română, II);	

Sarcina 1: Pornind de la dificultățile şi limitele prezentate mai sus, aduceți propuneri, soluții, ipoteze privind ameliorarea acestora. Concepeți, apoi, un eseu (1-2 pagini) în care să argumentați două dintre soluțiile propuse. Aduceți reflecții personale

Sarcina 2: Alcătuiți o matrice cu trei coloane şi trei rânduri în care să marcați câte trei exemple concrete de obstacole şi limite din inventarul de mai sus (câte una pe fiecare rând). Apoi, pentru fiecare coloană marcați câte trei soluții pentru fiecare tip ales, câte trei argumente pentru fiecare soluție şi câte trei reflecții pentru fiecare argument adus.

Sarcina 3: Alegeți o constatare /dificultate din tipul B şi într-un tabel cu două coloane aduceți contraargumente (pentru prima coloană) şi argumente (pentru a doua coloană). Ce constatați? Precizați reflecții personale.

2.6. DE LA CONSTRUCTIVISM LA CONSTRUCȚIONISM. ROLUL CONSTRUCȚIONISMULUI ÎN FORMAREA VIITORULUI PROFESOR

Ecaterina Frăsineanu

Construcționismul a continuat ideea de autoformare în educație, iar ca extensie a constructivismului, poate funcționa şi în formarea profesorilor. Concepția construcționistă din instruire se bazează pe faptul că învățarea este efectivă atunci când este împărtăşită altora - celorlalți studenți, profesorilor, elevilor.

Oamenii produc construcții diferite ale aceleiaşi realități, ceea ce conduce la restructurarea concepțiilor; aceasta înseamnă că nu vom privi construcționismul ca scop în sine, ci ca o etapă în construcție, pentru că aceasta se modifică permanent.

Tabel 6. Construcționismul în instruire

Cum se realizează trecerea de la constructivism la construcționism în instruire?	**Cum se produc artifactele?**	**Care sunt consecințele aplicării construcționismului în instruire?**
- Un viitor profesor nu învață doar cunoştințe, priceperi, deprinderi, abilități de specialitate, ci trebuie să dețină şi competențele psihopeda-gogice de a forma la elevi, la un alt nivel, alte cunoştințe şi deprinderi, abilități, capacități, atât în specialitatea sa, cât şi la nivel socio-cultural. - Nu neapărat toate elementele cunoscute (teoretice, practice) sunt expuse altora şi nu imediat, existând, uneori, diferențe între cunoaşterea declarativă şi cea procedurală.	1) In urma unui conflict cognitiv se ajunge la înțelegerea unei probleme. 2) Aceasta dobândeşte o reprezentare ce poate fi materializată sub forma unui produs. 3) De aici, apar noi interpretări şi dezvoltări ale problemei inițiale. - Înțelegerea unei probleme, fapt, situație etc. este, la început, implicită (tacită) şi, mai apoi, explicită, sub forma noilor interpretări.	- Abordarea construcționistă reprezintă o strategie pentru educație, cu schimbarea modului de învățare, prin faptul că pune accentul pe crearea unor produse ale activității sau artifacte, activându-se, aşadar, învățarea "prin a face". - Construcționismul se corelează cu autonomia, inițiativa, prezentarea în fața celorlalți, de aceea artifactele nu trebuie tratate ca un scop în sine; ele au valoare provizorie, fiind instrumente prin intermediul cărora se învață.
- Prin construcționism,	- Simpla realizare a unui	- Deciziile din cadrul unui

studenţii se pregătesc pentru adaptarea la situaţiile reale pe care le vor întâlni în activitatea cu elevii. - Etalarea, afirmarea propriei cunoaşteri îi obişnuieşte pe studenţi cu exercitarea capacităţilor organizatorice, îndeosebi a autocontrolului, îi determină să fie atenţi atât asupra conţinutului, dar şi asupra formei de prezentare, solicitând valorificarea (maximală) a efortului de pregătire a acestor susţineri.	produs nu reprezintă un demers construcţionist. Fazele incipiente sunt de construire (de tip constructivist), prin etapele de construcţie, deconstrucţie şi reconstrucţie. Iar definitivarea, restructurarea şi evoluţia înţelegerii fac ca acest demers să fie într-adevăr construcţionist.	proiect sau planurile de rezolvare elaborate sunt modalităţi sau instrumente prin care se ajunge la construcţia cunoaşterii. - Pot fi folosite reacţii şi analize din partea colegilor, profesorilor, dar sunt utile şi autoobservaţiile, autoevaluările. O continuare a construcţionismului clasic o reprezintă comunicarea tematică prin Webpages sau construcţionismul distribuit, aplicaţie bazată pe utilizarea calculatorului şi a mijloacelor de comunicare multimedia.

Sarcina 1: Anticipaţi exemple de situaţii educative în care elevii să înveţe construcţionist.

Sarcina 2: Propuneţi pentru disciplina de specialitate câteva artifacte pe care elevii le pot elabora şi explicaţi cum veţi îndruma, ca profesor, realizarea acestora, astfel încât ele să conducă la afirmarea construcţionismului elevilor în cunoaştere.

3. *PROFESORUL ŞI FORMAREA SA CONSTRUCTIVISTĂ*

3.1. UN PROFIL DEZIRABIL DE COMPETENŢĂ AL PROFESORULUI CONSTRUCTIVIS

Elena Joiţa

Profesionalizarea didactică a profesorului solicită, nu numai o armonizare a dimensiunilor personalităţii sale, în acord cu solicitările exercitării rolurilor specifice, ci şi o aducere în prim plan a acelora care să asigure calitatea, eficienţa rezolvării lor,

anume a competențelor. Profesorul constructivist are nevoie şi de cunoştințe de diferite categorii, dar şi de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice.

Atunci un profil dezirabil de competență va insera toate aceste dimensiuni, dar ele devin funcționale, în măsura în care sunt exersate în formarea inițială şi apoi antrenate în practica educațională, în îndeplinirea rolurilor atribuite de schimbările din procesul instructiv-educativ . De aceea proiectul propus FPPC le menționează, le ordonează, le operaționalizează, dar stabileşte şi criterii şi standarde de evaluare, mai ales având în vedere că ne aflăm în faza formării inițiale a studenților-viitori profesori.

Tabel 7. Profilul dezirabil de competență al profesorului constructivist

ROLURI	COMPETENȚE ŞI INDICATORI	NIVEL AŞTEPTAT
	A. ROLURI ŞI COMPETENȚE GENERALE ŞI CONSTRUCTIVISTE, CARE ASIGURĂ REUŞITA PROFESIONALĂ	
A. 1. Să ofere elevilor un model de abordare ştiințifică a cunoaşterii şi interpretării realității	**1. Competență ştiințifică generală şi pedagogică:** - Cunoştințe, concepte de bază, principii privind pregătirea de specialitate, utilizate acum din postura de expert, - Cunoştințe, concepte de bază, principii privind pregătirea pedagogică, pentru a depăşi maniera empiric-intuitivă sau tehnicist-behavioristă şi a rezolva profesionist situațiile specifice, - Studiu individual continuu, prelucrare critică proprie a datelor, formulare de ipoteze şi soluții interpretative, - Cunoştințe privind metodologia ştiințifică de cunoaştere, cercetare, în domeniu şi în pedagogie, - Formulare de multiple interpretări, susținerea lor cu argumente pertinente, prin proceduri diversificate, într-un limbaj ştiințific de specialitate şi pedagogic, - Comunicare corectă, eficace, riguroasă, oral şi în scris, a ideilor proprii, adecvat mediului profesional	- Să dovedească clar înțelegerea, utilizarea cunoştințelor, conceptelor de bază pedagogice, în practicarea profesiunii. - Să aprecieze critic nivelul pregătirii sale ştiințifice, limitele şi să contureze soluții.
A. 2.	**2. Competență ştiințifică în înțelegerea esenței şi rolului constructivismului în didactică:**	

Să demonstreze necesitatea, posibilitatea ca un profesor să abordeze ştiinţific şi alternativa constructi-vistă, în instruirea centrată pe elev	- Cunoştinţe procedurale privind aplicarea în practică a datelor teoretice pedagogice, - Cunoştinţe privind teoria şi aplicarea constructivismului în domeniu, prin documentarea şi valorizarea continuă a cercetărilor, - Interpretarea critică, ştiinţifică a contextului pedagogic real şi propunerea de alternative în construcţia înţelegerii problemelor noi, dar şi a propriei formări constructiviste, - Focalizarea pe construirea cunoaşterii de către elevi, pe procesele cognitive implicate direct, nu pe transmitere, însuşire necritică, - Pregătirea, desfăşurarea activităţii din clasă după criterii de logică a ştiinţei instruirii constructiviste, iar nu empiric, tehnicist, imitativ, - Stimularea aplicării normelor ştiinţifice în cunoaştere, de către elevi, sprijinind afirmarea autonomiei, iniţiativei lor, cu argumente multiple, - Precizarea punctelor de reper generale şi a criteriilor de bază pentru construirea înţelegerii de către elevi, într-un climat deschis, colaborativ, - Manifestarea deschiderii epistemice, de verificare a ipotezelor, a diferitelor experienţe cognitive ale elevilor, - Stabilirea relaţiei între cunoştinţele prescrise în programă şi cele anterioare ale elevilor (informaţii, experienţe), cu valorificarea lor în noua construcţie cognitivă, - Promovarea unor măsuri de facilitare şi organizare, de motivare, de antrenare, de diferenţiere, de utilizare a erorilor şi obstacolelor ca probleme de rezolvat constructivist, de evaluare a progresului	- Să ilustreze rolul diferitelor cunoştinţe procedurale didactice, în aplicarea celor teoretice, în rezolvarea variată a situaţiilor reale de construcţie a cunoaşterii. - Să compare critic modul de instruire constructivist cu cel clasic sau behaviorist, formulând opinii proprii şi stabilind consecinţe pragmatice. - Să dovedească înţelegerea tezelor constructiviste, ca viitor profesor, prezentând propria viziune, într-un eseu pedagogic.
A. 3. Să conceapă un context al instruirii care să valorizeze rolul	**3. Competenţă culturală generală :** - Cultură generală de bază, ca suport pentru cea de specialitate şi, mai ales, pedagogică, care este fundamentată inter- şi transdisciplinar, - Identificarea elementelor de bază ale culturii pedagogice: cunoştinţe, idei, modele, practici, norme,	- Să comenteze propriu nivelul formării sale, ca viitor profesor, în raport cu

diferitelor resurse, implicate în construirea cunoaşterii	atitudini, credinţe, factori, acumulări procedurale, semnificaţii, simboluri, tradiţii, criterii de valorizare, sensuri ale relaţiilor, - Considerarea educaţiei ca suport, rezultat, fenomen cultural cu fundamentare axiologică, - Deschiderea la noutate, schimbare, adaptare, participare, dezvoltare, - Orientarea către valori variate şi integrate în propria pregătire, conduită, - Participarea, alături de elevi, la crearea valorilor culturale prin instruire şi educare, la formarea pentru construcţia ei, independentă şi prin colaborare, - Devenirea ca profesor - model cultural pentru elevi: analist, critic, interpret, constructor, creativ	diferite valori culturale care fundamentează educaţia şi să formuleze reflecţii asupra consecinţelor reale.
A. 4. Să asigure condiţii, resurse de explorare directă şi de colaborare, pentru exersarea mecanisme-lor mentale implicate în cunoaştere	4. **Capacităţi cognitive formate şi antrenate constructivist:** - Prelucrarea primară a informaţiilor, în baza receptării lor directe, eficiente şi variate, prin căutare proprie, identificare, explorare directă, - Formarea imaginilor mentale necesare înţelegerii prin reprezentare, esenţializare, relaţionare, organizare personalizată, - Rezolvarea acomodării lor abstracte pentru înţelegere, prin modelare, asamblare, interpretare, contextualizare, explicitare, diferenţiere, - Utilizarea mecanismelor mentale abstracte de categorizare, conceptualizare, prin structurare, argumentare, relaţionare, definire, integrare a informaţiilor din surse diferite, formulare, - Construirea propoziţiilor şi a inferenţelor, prin interpretare, argumentare, deducere, analogie, apreciere, reflectare, elaborare, mânuire a unor limbaje variate de afirmare a gândirii critice, de prezentare, - Utilizarea mecanismelor mentale în construirea rezolvării de probleme, situaţii, prin formulare de întrebări şi ipoteze, alternative de soluţionare, proiecte,	- Să ilustreze nivelul propriu al formării diferitelor capacităţi cognitive, pe categorii de mecanisme mentale, având în faţă o problemă, situaţie, sarcină, ca profesor. - Să formuleze, să argumenteze sarcini pentru elevi, pe astfel de capacităţi şi să prevadă erori, obstacole tipice, pe care

	valorizare, argumentare, reflectare, operare cu cunoştinţe de bază în diferite contexte, până la afirmarea creativităţii, - Luarea de decizii după o amplă prelucrare mentală, comparare de alternative, raţionare în context, anticipare a consecinţelor lor, - Realizarea unor construcţii mentale pentru interiorizare, sistematizare, structurare, codificare, păstrare în memoria de lungă durată, transfer, - Afirmarea explicită a capacităţii de reflecţie, ca orientare recurentă asupra problemelor realizării şi perfecţionării construirii cunoaşterii, - Utilizarea capacităţilor metacognitive în formarea ca profesor şi a elevilor apoi, incluzând problematica autocunoaşterii, autoanalizei, autoevaluării, autodirijării, autoconstrucţiei cognitive	să le rezolve apoi. - Să conceapă un proiect propriu de dezvoltare şi utilizare a metacogniţiei în autoformarea ca profesor.
B. ROLURI ŞI COMPETENŢE CONSTRUCTIVISTE, IMPLICATE ÎN MANAGEMENTUL INSTRUIRII ÎN CLASĂ		
B. 1. Să proiecteze, să planifice, să prevadă condiţiile şi realizarea învăţării constructi-viste	l. **Competenţa de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza :** - Prevederea elementelor mediului pedagogic necesar acestei învăţări: unitatea de instruire, obiective specifice, situaţii, experienţe, conflicte cognitive, ipoteze de rezolvat, resurse variate, instrumente de sprijin, criterii de evaluare a progresului sau succesului, elemente manageriale, restricţii, oportunităţi, corelaţii , - Acumularea diferitelor informaţii globale şi pe elemente, cu tratarea lor complexă: logic, sistemic, critic, problematizat, situaţional, - Efectuarea evaluărilor iniţiale, după criteriile constructiviste şi în raport cu aşteptările de succes ale elevilor, - Explicitarea obiectivelor constructiviste specifice, prevederea situaţiilor rezolvabile astfel,	- Să formuleze argumente de ce solicită un context specific pentru o învăţare de tip constructivist - Să precizeze criterii şi moduri cum va construi propriu un asemenea context, la specialitatea sa.

	- Cuprinderea echilibrată a conținuturilor pe obiective, combinarea cunoştinţelor declarative, procedurale, de transfer, de corelare, - Prelucrarea constructivistă a conținutului curricular dat şi prezentarea lui inițială ca scheme, situații problematice, ipoteze, cazuri, - Alcătuirea portofoliului proiectării activității, individual sau prin cooperare – cheie de control pentru ținuta ştiințifică şi constructivistă, la care se adaugă continuu reflecții, variante noi, chiar reproiectări, **2. Competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare:** - Alternarea modurilor de proiectare, după context: prin descrierea proceselor, prin anticiparea obiectivelor, prin conceperea relațiilor între elemente sau procedural, prin aplicarea strategiilor specifice, prin interpretarea proprie a căilor de rezolvare, prin analiza critică a restricțiilor sau prin combinarea variată a acestora, - Adaptarea sarcinilor la stilul propriu al elevilor de construire a rezolvării, iar nu prescrierea lor, - Oferirea de multiple oportunități, materiale, instrumente pentru căutare proprie, reflecție, - Valorificarea reprezentărilor, experiențelor, ipotezelor, situațiilor reale anterioare, - Prevederea de situații, metode, instrumente diversificate, pentru formularea de multiple abordări, interpretări, individual sau în grup, - Prevederea de multiple perspective de îndeplinire a noilor roluri cere redactarea flexibilă a proiectului, în variante **3. Competența de a prevedea variante metodologice şi de desfăşurare a instruirii constructiviste în clasă** : - Anticiparea, combinarea multiplelor căi de rezolvare constructivistă a sarcinilor, situațiilor date, prin adaptarea la indicatorii elementelor contextului prevăzut, - Combinarea diferitelor metode de proiectare, pentru o soluționare apropiată datelor contextului: analiza de	- Să prezinte succint conținutul portofoliului unei proiectări proprii. - Să analizeze critic cerințe constructiviste respectate într-un proiect dat şi să propună soluții proprii de perfecționare a lui astfel. - Să aleagă un principiu constructivist şi să ilustreze modul lui de respectare în proiectarea unei situații de învățare. - Să propună variante de proiectare pentru o secvență de învățare

	sarcină, reprezentarea grafică/ harta cognitivă, simularea cognitivă a rezolvării în variante, incidentul critic, interpretarea variată a instrumentelor, compararea de situaţii şi soluţii, completarea portofoliului proiectării, elaborarea prin cooperare - Pregătirea şi introducerea în activitate, nu prin transmitere, ci prin cuvinte-cheie, scheme, secvenţe, cazuri, situaţii, probleme reale, conflicte cognitive, concepte relevante de înţeles, mijloace accesibile, apropiate de experienţa anterioară, stilul de învăţare, aşteptări, - Anticiparea prioritară a proceselor implicate, nu a cunoştinţelor la care recurg elevii în construcţia înţelegerii şi soluţionării, a etapelor flexibile, după o prezentare incitantă a sarcinii, - Echilibrarea rolurilor manageriale ale profesorului, cu cele de implicare activă a elevilor, în construcţia învăţării, - Prevederea corelării, structurării construcţiei individuale cu cea prin cooperare, pentru negociere, generalizare, respectând spirala, logica învăţării, - Prevederea alternării, dozării învăţării constructiviste cu alte forme ale învăţării, după solicitarea , nivelul elevilor, - Integrarea proiectului de lecţie în unitatea de instruire/temă/modùl, pentru lărgirea contextului, mediului pedagogic, - Efectuarea de reflecţii, analize pe parcurs care să determine decizii metodologice, acţionale, relaţionale specific constructiviste sau ipoteze pentru acţiuni-cercetare, **4. Competenţa de a prevedea şi rezolva restricţii, obstacole, limite, dificultăţi:** - Analizarea critică a datelor contextului, valorificarea iniţială a experienţei anterioare a elevilor, pentru a sesiza situaţiile problematice, starea resurselor, conflictele cognitive, erorile şi dificultăţile tipice, ca puncte noi de plecare, - Rezolvarea dezechilibrului între atenţia acordată factorului cognitiv în construcţia învăţării şi a celor afectiv-motivaţionali, atitudinali, voliţionali, sociali,	constructivistă, argumentând şi interpretând criteriile utilizate. -Să exemplifice şi să argumenteze cum influenţează metodele de proiectare modul de prevedere a desfăşurării activităţii constructiviste. - Exemplifi-când, să transforme o secvenţă de învăţare clasică într-una constructivistă şi să formuleze reflecţii ca profesor. - Să distingă disfuncţii frecvente din propria experienţă de învăţare constructivistă şi să propună soluţii

	- Prevederea explicită a situaţiilor, metodelor de comunicare variată, pentru menţinerea climatului psihosocial adecvat construcţiei, manifestării libere a elevilor, afirmării rolurilor manageriale ale profesorului, - Analizarea continuă a evoluţiei progresului fiecărui elev în temă şi a decide în consecinţă, - Compensarea, diminuarea unor limite: relativa precizare a standardelor finale, diversitatea metodelor de învăţare, nesiguranţa derulării activităţii, greşita înţelegere a libertăţii de către elevi, - Prevederea influenţelor factorilor perturbatori externi, dimensiuni implicate slab formate anterior,	adecvate.
B. 2. Să organizeze, ordoneze elementele contextului, mediului pedagogic al activităţii	**1. Competenţa de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă :** - Precizarea şi accesibilizarea elementelor contextului de învăţare constructivistă, - Facilitarea formulării de întrebări, găsirii cuvintelor-cheie, conturării de ipoteze de către fiecare elev, - Efectuarea de experienţe, manipulări de materiale, investigaţii directe, independente pe sau cu resurse, instrumente diversificate, - Facilitarea procurării, dotării, integrării pedagogice, utilizării constructiviste adecvate a noilor tehnologii de informare şi comunicare (multimedia, Internet), - Utilizarea feedbackului pentru sesizarea obstacolelor noi şi crearea de facilităţi pentru continuarea construcţiei, - Facilitarea utilizării eficiente, prin sugestii, a metodelor, procedurilor constructiviste, după context, sarcină, experienţă, stil, - Sugerarea aplicării ideilor, soluţiilor şi în alte situaţii, probleme, experienţe, - Asigurarea legăturii directe şi cu alte resurse de informare, investigare, - Explicitarea oportunităţilor de învăţare exploratorie	- Să comenteze propriu de ce şi care pot fi atribuţiile profesorului facilitator în instruirea constructivistă. - Să ilustreze modalităţi pe care le-ar include într-un context constructivist, pentru a facilita afirmarea elevilor săi. -Să exemplifice situaţii de facilitare a construirii înţelegerii, în întregul demers

	directă, individuală sau în grup, - Crearea şi menţinerea climatului de participare activă, de comunicare, de colaborare, de autocorectare, - Facilitarea aplicării obiective, responsabile a criteriilor de evaluare a progresului în construcţia înţelegerii, învăţării,	organizat astfel.
	2. Competenţa de a ordona raţional situaţiile, secvenţele constructiviste în activitate : **-** Organizarea logică, progresivă de situaţii, acţiuni, sarcini, proceduri diversificate, diferenţiate după datele contextului şi ale elevilor, cu preîntâmpinarea disfuncţiilor, - Analizarea şi dozarea adecvată a resurselor în economia construcţiei : materiale, didactice, informaţionale, de timp, umane, ergonomice, metodologice, manageriale, - Integrarea eficientă a experienţelor anterioare ale elevilor în context, iniţial şi pe parcurs, dându-se atenţie relaţiei formal- nonformal- informal în clădirea soluţiei, - Organizarea situării elevilor în cât mai variate situaţii reale/simulate, pentru multiplele efecte formative specifice, **-** Diversificarea, dar şi armonizarea, menţinerea echilibrului, asigurarea evoluţiei categoriilor de acţiuni, situaţii, roluri, reguli, proceduri de-a lungul demersului proiectat, - Combinarea tipurilor de relaţii de comunicare, manageriale, afective în timpul rezolvării sarcinilor, pentru motivarea participării, afirmării, dozării efortului, - Antrenarea fiecărui elev în asigurarea climatului constructivist şi prin organizarea structurală a clasei: distribuirea de responsabilităţi şi roluri, diversificarrea relaţionărilor, sprijinirea colaborării, prevenirea şi rezolvarea stărilor conflictuale ivite, respectarea normelor de conduită civilizată în activitate, înţelegerea şi respectarea relaţiei autoritate-libertate,	-Să interpreteze propriu relaţia raţionalitate organizatorică cu libertatea elevului de a construi înţelegerea şi rezolvarea unei probleme. - Să propună variante de ordonare a unor situaţii, pe aceeaşi temă, dar concepute diferit metodologic, interpretând valoarea lor formativă. - Să anticipe efecte formative ale antrenării elevilor în asigurarea climatului constructivist în clasă.

B. 3. Să decidă, să opteze raţional, eficient pentru o soluţionare adecvată obiectivelor, contextului	**1. Competenţa de a lua hotărâri , decizii şi în procesul construirii învăţării :** - Exprimarea conceptualizării unei opţiuni de rezolvare a sarcinilor constructiviste, în baza analizelor făcute, a alternativelor procedurale conturate, a aşteptărilor, - Precizarea dimensiunilor procesului de ameliorare, schimbare a desfăşurării proiectate iniţial , - Concretizarea aplicării celor prevăzute şi organizate în acest context nou, cu sugerarea procedurilor şi mijloacelor de realizare, - Trecerea de la maniera empirică, intuitivă, improvizată a propunerii unei soluţii, la cea raţională, argumentată, bazată pe analize criteriale, cu alegerea variantei optime, care să influenţeze direct elevii, acţiunile, relaţiile, metodologia, evaluarea, - Demonstrarea realităţii că luarea unei hotărâri de către profesor, mai ales în clasa constructivistă, nu este un proces linear, continuu, ci cu perturbări, întreruperi, reveniri, reconsiderări, repetări, omisiuni, incertitudini, ca în orice construire, - Utilizarea noilor decizii mai ales în cazul situaţiilor problematice, pentru analiza şi depăşirea contradicţiilor, cu prevederea clară a responsabilităţilor, sarcinilor, condiţiilor, procedurilor, relaţiilor, timpului, aşteptărilor, **2. Competenţa de a respecta procesul construirii unei decizii :** - Alegerea tipului de decizie care corespunde cel mai eficient situaţiilor, secvenţelor de învăţare constructivistă din activitate : după amploarea lor (strategice, tactice, operative), după certitudinea rezolvării (certe, de risc, incerte), după modul de conturare (în grup, individual), după tipul de situaţie- problemă (de corectare, de ameliorare, de prevenire, de schimbare), - Respectarea etapelor esenţiale în luarea deciziei, ea însăşi fiind un construct : identificarea şi analiza problemei, stabilirea obiectivului, culegerea şi prelucrarea variată a datelor ei, elaborarea de ipoteze şi alternative de soluţionare, alegerea celei optime şi formularea deciziei, comunicarea şi aplicarea ei,	-Să exemplifice şi să comenteze critic decizii ale profesorului luate înaintea activităţii concepute constructivist, în timpul ei şi după, cu reflecţii proprii. - Să analizeze o situaţie problematică rezolvabilă constructivist, să formuleze decizii posibile şi să comenteze. - Să propună exemple de decizii pentru principalele tipuri, posibile în instruirea constructivistă şi să precizeze condiţii de eficienţă în determinare, aplicare, ameliorare.

	controlul, evaluarea efectelor, - Utilizarea în sistem a metodelor specifice, regăsindu-le şi în abordarea constructivistă : formularea de alternative, analiza abaterilor, analiza problemelor potențiale, alcătuirea arborelui decizional, simularea decizională, tehnici de comparare şi combinare, punerea în balanță avantaje/limite sau condiții favorabile/nefavorabile,	- Să determine consecințele utilizării principalelor metode specifice în luarea de decizii, pentru o situație de tip constructivist.
B. 4. Să coordoneze, să îndrume, să antreneze, să ghideze construirea înțelegerii, învățării în clasă	**1. Competența de a coordona resursele, acțiunile, metodele, eforturile elevilor:** - Armonizarea resurselor, a situațiilor, eforturilor, metodelor, a formelor de organizare, a etapelor, a timpului în activitatea centrată pe construirea învățării, - Preîntâmpinarea indisciplinei, abaterilor, a dezorganizării, demotivării elevilor, necolaborării în finalizare, - Echilibrarea elementelor construirii, a sarcinilor, situațiilor, variantelor, procedurilor, rolurilor, motivelor, a problemelor nou conturate, a deciziilor, - Sincronizarea ritmurilor, a schimbărilor afirmate, a categoriilor de sarcini, acțiuni, - Proporționarea acțiunilor, eforturilor, prin asigurarea succesiunii proceselor, a dozării şi alternanței situațiilor, sarcinilor, - Alternarea unor metode specifice, cu efecte şi în constructivism: coordonarea pe bază de motivație, antrenarea în rezolvarea de proiecte, rezolvarea unor situații de excepție, delegarea de responsabilități **2. Competența de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înțelegerii, învățării :** **-** Angajarea elevilor în căutarea, utilizarea de date, prin multiple căutări şi prelucrări mentale, - Exersarea explorării, analizei, prelucrării datelor, aplicării lor în diferite situații,	-Să interpreteze relația coordonare-explorare directă sau autoritate-libertate în situații rezolvate constructivist - Să comenteze care dintre acțiunile, metodele de coordonare le-ar utiliza mai eficient în clasa constructivistă. - Să compare efectele diferitelor acțiuni, metode de

	- Varierea modurilor de prezentare, organizare, relatare, explicare, - Înțelegerea modului de cunoaştere ştiințifică, față de cea tradițională, - Exersarea formulării de întrebări, ipoteze, variante, experiențe, interpretări, sinteze, - Diversificarea situațiilor, sarcinilor şi pentru diferențiere, - Solicitarea fiecărui elev, în toate etapele înțelegerii, învățării, - Urmărirea evoluției elevilor, ca mentor, - Exersarea combinării modurilor de cunoaştere, a stilurilor de învățare, - Implicarea elevilor în organizarea contextului, acțiunilor, secvențelor, - Sprijinirea afirmării metacogniției, autocontrolului, autocorecției la fiecare elev **3. Competența de a ghida, a îndruma diferențiat elevii:** - Găsirea căilor de parcurgere a etapelor construcției cunoaşterii ştiințifice, - Alegerea informațiilor, mijloacelor, acțiunilor, soluțiilor, - Prevederea unor efecte negative, abateri, obstacole, erori, restricții, - Sesizarea informațiilor relevante, a situațiilor reale, a procedurilor adecvate, - Includerea sarcinilor în context, în experiența anterioară, în alte corelații, - Formularea de întrebări, ipoteze, soluții, exemple, reflecții personale, - Oferirea de puncte de sprijin, situații, resurse, oportunități de înțelegere,	incitare, antrenare a elevilor în construcția învățării, pe care le-ar utiliza la clasă. - Să indice soluții de diferențiere a modurilor de antrenare în situații de învățare independentă sau de cooperare. -Să exemplifice moduri proprii de ghidare a activității elevilor, în diferite situații care le solicită. - Să contureze un model propriu acțional şi metodologic de îndrumare diferențiată a elevilor, după capacitățile lor cognitive sau după alte

	- Desfăşurarea explorării directe, a rezolvării sarcinilor, utilizării modelelor, procedeelor, - Efectuarea procesărilor mentale în mod conştient, a autoevaluării lor, - Sesizarea obstacolelor, erorilor, limitelor prin intervenția metacogniției, - Sugerarea de operații, instrumente, modele, scheme, procedee, fără a demonstra sau a explica în locul căutării elevului, - Desfăşurarea relațiilor de colaborare în rezolvare, în dezbatere, negociere, sinteză,	criterii constructiviste.
B. 5. Să evalueze şi să regleze activitatea de învățare constructi-vistă	**l. Competența de a respecta eficient rolurile şi cerințele evaluării constructiviste** : - Raportarea evaluării la celelalte roluri ale profesorului constructivist: de proiectare, organizare, decizie, coordonare pentru a constata şi a aprecia complexitatea realizării obiectivelor specifice, - Constatarea şi aprecierea evoluției elementelor contextului implicat, în raport cu proiectul şi cu aşteptările elevilor, - Informarea asupra modului cum se realizează deciziile adoptate, asupra tuturor aspectelor activității abordate constructivist, - Prevenirea abaterilor prin stabilirea şi activarea de alternative acționale, metodologice, relaționale, - Stimularea elevilor prin respectarea unor cerințe esențiale: continuitate, obiectivitate, exigență, echilibrare, alternare, flexibilitate, oportunitate, valorizare, personalizare, - Evaluarea nestandardizată, calitativă, de progres, formativă, în contexte şi situații reale **2. Competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste:** - Analizarea critică, cauzală, comparativă, criterială a	- Să compare, să diferențieze evaluarea clasică didactică de cea constructivistă, ca obiective, roluri, metode, precizând consecințe. - Să anticipe şi să comenteze efectele nerespectării criteriilor, metodelor de evaluare . - Să propună

	constatărilor, - Observarea continuă a conduitei elevilor în construirea înţelegerii, în relaţionare, - Interpretarea calitativ-criterială a înţelegerii, a rezultatelor, a participării, a argumentelor, ipotezelor formulate, a soluţiilor, interpretărilor, ideilor, procedeelor, a progresului, a reflecţiilor, - Îmbinarea diferitelor tipuri de verificare, pentru cuprinderea tuturor aspectelor implicate: preliminară, concomitentă, preventivă, ulterioară, focalizată, globalizată sau parţială, valorificată imediat sau nu, - Combinarea metodelor, instrumentelor, tehnicilor specifice, clasice şi alternative, în acumularea datelor, dar mai ales în interpretarea lor calitativă, - Valorificarea şi formarea, mai ales aici, a capacităţii de autocontrol, autoapreciere, autocorectare, - Utilizarea unui feedback diversificat: direct, oportun, optim, concomitent sau ulterior, verbal sau nonverbal, de întărire sau corectiv, global sau secvenţial, - Oferirea de consultaţii elevilor pentru interpretări, aprecieri, prin raportare la conduita de implicare în construcţie, metodologie, nivelul rezultatelor, motivaţie, expectanţe, abateri, erori reanalizate	dimensiuni, instrumente constructiviste cu care să verifice şi să aprecieze progresul sau regresul elevilor luând deciziile adecvate. - Să prelucreze propriu constatările privind toate elementele contextului şi să facă propuneri ameliorative. - Să propună, să valorizeze soluţii pentru îndrumarea elevilor în afirmarea metacogniţiei.
C. ROLURI ŞI COMPETENŢE CONSTRUCTIVISTE DE RELAŢIONARE, IMPLICATE ÎN REZOLVAREA PROBLEMELOR EDUCATIVE, ETICE ÎN CLASA CONSTRUCTIVISTĂ		
C. 1. Să ilustreze, în practica instruirii constructiviste rolul motivaţiei, al atitudinilor	**1. Relaţia competenţă şi dimensiunea motivaţional-atitudinală în abordarea constructivistă a învăţării**: - Înţelegerea şi utilizarea atitudinilor faţă de noua abordare a instruirii, faţă de dimensiunea relaţională în constructivism, faţă de sarcini, faţă de sine: tact, toleranţă, încredere, respect, exigenţă, sprijin, viziune clară, responsabilitate, empatie, acceptarea diferenţelor, echitate, obiectivitate, colaborare, prevenirea stărilor conflictuale, acceptarea alternativelor, iniţiativă, spirit critic şi autocritic, valorizare,	- Să aprecieze critic şi constructiv rolul unor motive, atitudini pozitive şi negative, în rezolvarea de

	- Analiza critică a motivelor învățării constructiviste, la studenți şi elevi, în scopul întăririi credinței în noile roluri, corecției aşteptărilor şi perspectivelor acestei formări, depăşirii dificultăților, - Sesizarea şi sprijinirea îndepărtării obstacolelor, prin conştientizarea la elevi a unor indicatori specifici: ezitare, neîncredere, ritm lent, prejudecăți, experiențe anterioare frustrante, slabă reprezentare a situației şi a contextului, neînțelegerea sarcinii, interes minor, dificultăți în exprimare, capacități cognitive slab afirmate **2. Competența de a relaționa cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste:** - Conturarea unei viziuni clare asupra particularităților psihosociale ale elevilor, pentru a putea stabili relații variate cu şi între ei, a construi situații de interrelaționare, - Promovarea cunoaşterii, învățării şi ca rezultatul medierii sociale, al dialogului, al prevenirii unor perturbări diferit cauzate, al adaptării reciproce a stilurilor, - Asigurarea climatului favorabil relaționării, utilizând motivele şi interesele care animă elevii aici, experiențele anterioare, pregătindu-i pentru asumarea de responsabilități în realizarea construcției, confruntarea de idei, soluții şi chiar în dezvoltarea inteligenței interpersonale (Gardner), - Manifestarea unor atitudini specifice necesare: empatie, răbdare, putere de convingere, toleranță, acceptarea diferențelor, încredere, respect, voioşie, exigență, sinceritate, echitate, sociabilitate, obiectivitate, principialitate, fermitate, putere de influențare, leadership, - Realizarea relaționării chiar în construcția cunoaşterii pentru asigurarea progresului: acordarea unui timp suficient, negocierea ipotezelor sau a construcțiilor proprii, antrenarea în predare prin reciprocitate, angajarea în dialog pe aspecte tematice sau metodologice ale cunoaşterii, - Utilizarea ei chiar şi în evaluarea continuă, pentru valorizarea adecvată a feedbackului, căutarea informațiilor asupra problemelor ivite, asupra evoluției metacogniției, a afirmării autonomiei în diversitate sau a	exemple, cazuri, situații. - Să ilustreze, să argumenteze implicarea relațiilor cu şi între elevi în câteva situații specifice din construirea învățării în clasă, - Să explice cauzal şi să propună soluții preventive şi de ameliorare, în exemple de situații tematice deteriorate relațional şi cu efecte negative în învățare, - Să contureze un tablou autocritic al aspectelor pozitive şi negative privind relaționarea sa cu elevii în

	iniţiativei personale şi de grup, - Perfecţionarea relaţionării prin dovedirea unor reacţii prompte, căutarea de soluţii variate, deciderea asupra alternativei eficiente, preconizarea de măsuri pragmatice, respectarea altor interpretări, **3. Competenţa de a respecta aspectele etice şi de deontologie profesională:** - Afirmarea practică a respectării reale a principiilor şi normelor etice privind relaţiile interumane, cu atât mai mult în clasa de elevi care se educă astfel şi în construirea cunoaşterii ştiinţifice, - Sprijinirea pe discernerea, susţinerea valorilor în intervenţiile făcute, pe adoptarea stilului democratic în colaborare, pe respectarea diversităţii opiniilor, pe argumentarea pertinentă a soluţiilor, pe eliminarea discriminărilor, pe rezolvarea raţională şi etică a conflictelor, pe raportarea interpretărilor şi argumentelor făcute la aceleaşi reguli de comunicare civilizată, - Apărarea şi respectarea normelor deontologice în cunoaşterea ştiinţifică, prezente şi în învăţarea constructivistă, în implicarea în cercetarea pedagogică, - Afirmarea altor atitudini specifice aici : curiozitate epistemică, onestitate intelectuală, autonomie intelectuală, efort, iniţiativă, responsabilitate, pluralism cultural, deschidere spirituală, cooperare, creativitate, estetica relaţiilor, - Afirmarea participării active în dezvoltarea sa profesională, prin integrarea în grupul de specialişti şi educatori, prin utilizarea intensivă a resurselor accesibile, implicarea în dezbateri profesionale şi în cercetări pedagogice ameliorative în grup, prin formularea şi comentarea de reflecţii.	clasa constructivistă, incluzând şi măsuri adecvate. - Să realizeze un microinventar al celor mai frecvente abateri de la normele etice în relaţionarea în clasă, să analizeze efectul asupra climatului constructivist şi să propună soluţii formative. - Să dezbată cu elevii şi colegii săi situaţii de abateri de la deontologia cunoaşterii ştiinţifice, cercetării pedagogice şi să propună soluţii.
C. 2. Să asigure condiţii pentru afirmarea	**l. Competenţa de a provoca, a susţine comunicarea variată cu şi între elevi:** - Provocarea dialogului în procesul cunoaşterii, rezolvării de situaţii, utilizând diferite limbaje pentru alternare, completare, fără a mai confunda/limita comunicarea la transmiterea de informaţii în lecţii,	- Să analizeze, să interpreteze critic ,din perspective

relațiilor de comunicare şi stimulare în clasa constructi-vistă, în baza rolului şi de actor social în educație	- Stimularea afirmării propriilor opinii, întrebări, ipoteze, proceduri, soluții, dar să şi accepte diversitatea răspunsurilor, exemplelor, proiectelor, - Participarea la dezbaterile în grup cu propria interpretare, argumentare, dar fără manipularea elevilor, fără impunerea acestora, ci influențarea doar a modului de formulare, adresare, audiere, exprimare, - Focalizarea pe procese, aşteptări, proceduri, modele de organizare, nivel de participare în căutare şi dezbatere în clasă, întrebări şi probleme deschise, interpretări şi reflecții proprii, prelucrări variate, analize criteriale, rezolvarea pertinentă a contradicțiilor şi a obstacolelor conturate, - Îmbinarea, alternarea, pentru activizarea tuturor elevilor, a diferitelor forme şi reguli de comunicare, rețele organizate, roluri, strategii, stiluri personale, - Valorificarea critică a experiențelor şi informațiilor, modelelor câştigate nonformal şi informal în dezbaterile inițiale sau a celor prin utilizarea mijloacelor TIC	diferite, exemple de situații de comunicare din clasa constructivistă. - Să exemplifi-ce, să interpreteze greşeli tipice produse în diferite situații de comunicare şi să propună soluții de prevenire, de ameliorare.
D. ROLURI ŞI COMPETENȚE CONSTRUCTIVISTE, IMPLICATE ÎN ACTIVITATEA DE REFLECȚIE ÎN ACȚIUNEA- CERCETARE DIDACTICĂ		
D. Să perfecțione-ze continuu demersul constructi-vist, prin abordarea atitudinii reflexive şi de cercetare pedagogică, ca indicatori, părți calitative ale profesionali-	**1. Competența de a formula reflecții şi a le utiliza în instruirea constructivistă :** **-** Includerea reflecției între atributele esențiale ale profesorului constructivist şi profesionist, pentru esența ei specifică, rezultată din dialogul ştiințific, pertinent, iar nu empiric, cu realitatea practică, cu situațiile: impune o poziție critică față de diferitele aspecte implicate, justifică prelucrări de date şi decizii luate, argumentează procedurile ameliorative, identifică şi analizează erori sau dificultăți, justifică sprijinirea elevilor în a formula variat reflecții proprii pentru înțelegere şi comunicare, exersează procesele metacogniției, susține variate conexiuni, sugerează multiple alternative de rezolvare, clarifică adaptarea la variate contexte, ilustrează rolul diferitelor prelucrări mentale în construcția cunoaşterii, - Utilizarea specifică a reflecției, în toate fazele procesului de construcție, de la pregătirea contextului, la	- Să ilustreze, chiar şi după numai învățarea constructivistă a problematicii *Pedagogiei*, că posedă, foloseşte capacitatea de a formula reflecții ştiințifice, ca student-viitor profesor.

zării didactice	proiectare, la rezolvarea situațiilor, la aplicarea procedurilor şi relaționărilor, la evaluare şi perfecționare, cu deschiderea de noi perspective, după criteriile progresului (reflecția înaintea, în timpul şi asupra acțiunii), - Diversificarea procedurilor specifice de realizare şi exersare: analize criteriale şi critice, interpretări variate, confruntarea de argumente, comentarii proprii sau în grup, redactări în variante în jurnale reflexive sau eseuri, găsirea de puncte tari / slabe sau avantaje/limite, comparații diversificate, formularea de soluții alternative, structurări şi restructurări, sinteze comentate, autoreflecția critică asupra propriilor acțiuni sau idei sau proceduri,	- Să completeze portofoliul de evaluare sumativă, cu un număr de reflecții asupra problemelor esențiale ale activității educaționale, din postura de viitor profesor. - Să comenteze propriu diverse opinii, argumente, experiențe ale unor teoreticieni sau practicieni

Sarcina 1. Parcurgând acest model pentru un profil de competență, mental v –au fost reactualizate reprezentări asupra personalității profesorilor din anii de şcoală sau v-ați raportat la propria imagine sintetică pe care v-ați conturat-o sau la care aspirați. Apreciați critic atunci care sunt punctele tari şi punctele slabe ale acestui profil, argumentând şi făcând chiar noi propuneri.

Sarcina 2. Corelați apoi categoriile de competențe inserate cu aşteptările formulate, cu standardele de evaluare a lor, la sfârşitul perioadei inițiale de formare sau după încheierea stagiaturii. Ele ar trebui să reflecte criteriile după care poate avea loc intrarea în învățământ, abilitarea pentru practicarea concretă a profesiei, la clasa de elevi. Realizați o analiză critică a lor, din această perspectivă şi reconstruiți tabloul , după aşteptările dvs. Chiar dați o notă pentru gradul lor de autoafirmare(0 – 5).

3.2 EXPECTANȚE ALE STUDENȚILOR – VIITORI PROFESORI ÎN CADRUL PROGRAMULUI DE FORMARE PEDAGOGICĂ A PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST

Remus Mogonea

Proiectul de formare inițială a studenților - viitori profesori, derulat după modele constructiviste (FPPC) a vizat construirea unui profil de competență pentru

viitorii profesori. Acest profil s-a conturat şi în jurul unui evantai de interese, dorinţe şi expectanţe pe care studenţii - viitori profesori l-au conturat, prin exprimări proprii

Este recunoscut faptul că buna funcţionare a mecanismelor cognitive şi metacognitive este intim legată de implicarea factorilor noncognitivi şi de personalitate (motivaţie, afectivitate, interese, expectanţe, context, aptitudini, atitudini). Relaţia dintre aceştia este deosebit de complexă, calitatea ei determinând calitatea mecanismelor cognitive şi metacognititive, cu repercusiuni de amploare asupra rezultatelor, produselor, constructelor, artifactelor.

Interesele, dorinţele, expectanţele studenţilor - viitori profesori funcţionează ca forţe de susţinere şi dirijare a activităţii acestora (de învăţare), oferind suporturi energetico-motivaţionale, influenţând atitudinile, în funcţie de conjunctură, context şi menţinând un tonus psihic ridicat, pozitiv, pentru derularea în bune condiţii a activităţii de învăţare şi pentru obţinerea de rezultate ridicate.

Tabel 8. Formarea profesorilor – aşteptările studenţilor

Programul FPPC	**Interese, dorinţe, expectanţe ale studenţilor-viitori profesori**
	- Interesul de a deveni un profesor competent în mileniul trei;
	- Dorinţa de a atenua, a ameliora problemele învăţământului actual şi de perspectivă
	- Dorinţa de a cunoaşte alte modele, metodologii, strategii, tehnici de predare, învăţare, evaluare, altele decât cele clasice;
	- Dorinţa de a depăşi neajunsurile învăţământului clasic, pe care, în mod explicit, l-au reclamat;
	- Nevoia de cunoaştere, de descoperire a noului, de implicare activă în construirea propriei înţelegeri;
	- Satisfacerea interesului ştiinţific, a nevoii epistemice, de a căuta, descoperi;
	- Necesitatea satisfacerii trebuinţei de afiliere, de stimă şi statut şi de autorealizare;
	- Interesul de a dubla cunoaşterea oferită prin specialitate, cu tipul de cunoaştere oferit prin pregătirea psihopedagogică;
	- Dorinţa de a rezolva situaţii problematice, conflicte cognitive prezentate de situaţii problemă, sarcini de lucru;
	- Dorinţa de a se implica activ în formularea de reflecţii, ipoteze, soluţii de rezolvare, argumente, contraargumente, de a construi alternative, de a personaliza răspunsurile, de clădi propriul eşafod teoretic etc.

	- Necesitatea de a-şi modifica prejudecăţile, convingerile vechi, în virtutea noilor provocări aduse de FPPC şi de a-şi contura un ideal profesional la standarde înalte compatibil cu noile cerinţe europene ale mileniului trei;
	- Nevoia de a lua parte la procesul mai amplu de analiză şi implementare a reformei curriculare;
	- Dorinţa de a-şi forma, încă din stagiul de pregătire iniţială, capacităţi, competenţe, abilităţi, în vederea obţinerii de rezultate deosebite ca viitor cadru didactic.

Sarcina 1: Ca studenţi viitori profesori, alegeţi 5 enunţuri de mai sus şi argumentaţi-le valoarea de adevăr. Ce alte interese, dorinţe si expectanţe profesionale aveţi? Precizaţi-le şi motivaţi-vă alegerea făcută şi nevoia respectării lor de către cadrele didactice. Aduceţi reflecţii personale.

Sarcina 2: La inventarul de interese, dorinţe, expectanţe de mai sus, adăugaţi altele, care vă caracterizează, ca studenţi viitori profesori, şi motivaţi alegerile făcute. Dintre acestea, alegeţi trei, în ordinea priorităţilor pentru dvs., şi comentaţi implicaţiile pe care le au (le pot avea) asupra obţinerii de rezultate superioare şi performanţe în cariera didactică

Sarcina 3: Comentaţi critic (argumente şi contraargumente), pornind de la exemplele de mai sus, ideea că interesele, dorinţele, expectanţele studenţilor viitori profesori influenţează în mod direct pregătirea iniţială psihopedagogică şi activitatea ulterioară de la catedră. Realizaţi un eseu pe această temă (maxim două pagini), dându-i un titlu potrivit. Adăugaţi reflecţiile personale.

3.3. COMPETENŢELE ŞI ROLURILE PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST SUNT EVIDENŢIATE ÎN REZOLVAREA OBSTACOLELOR ŞI DIFICULTĂŢILOR ÎNTÂMPINATE

Remus Mogonea

În cadrul activităţilor de predare-învăţare-evaluare, profesorul constructivist are prilejul să-şi afirme şi să-şi exercite evantaiul larg de roluri şi competenţe asociate acestora, în diverse situaţii de instruire. Măiestria sa pedagogică stă şi în abilitatea de a alterna, îmbina, combina, adapta, în funcţie de natura situaţiei, de context, de exigenţele sarcinilor de rezolvat aceste roluri şi competenţe.

Dar obţinerea de eficienţă şi performanţe crescute în activităţile de predare-învăţare-evaluare obligă profesorul constructivist la etalarea rolurilor şi competenţelor sale şi (mai ales) în împrejurări diverse, în situaţii instrucţionale tensionate, incerte,

confuze, atât pentru activitatea sa, cât şi pentru cea a elevilor săi. De aceea, măsura depăşirii obstacolelor şi dificultăţilor în demersurile intructiv-educative de către profesorul constructivist prin exercitarea profesională a rolurilor şi competenţelor sale reprezintă un etalon care indică măsura eficienţei acestor demersuri.

Identificarea acestor limite şi obstacole posibile facilitează rezolvarea acestora încă din stadiul proiectării didactice, deşi altele, contextuale, neprevăzute, pot apărea oricând, datorită implicării mărimilor şi factorilor aleatorii în demersul didactic.

Tabel 9. Competenţele şi depăşirea obstacolelor în instruire

Obstacole, limite, dificultăţi	**Ce consecinţe găsiţi în**			**Soluţii, ipoteze proprii**
	a) Pro-iectare	**b) Orga-nizare, coord-onare**	**c) Eva-luare, reglare**	
- Dificultatea de a adapta modelele teoretice la exigenţele impuse de practica şcolară;				
- Lipsa unor modele practice, în afara celor teoretice din bibliografia de specialitate;				
- Bază materială precară (materiale suport, săli de curs şi seminar dotate corespunzător, calculatoare, laboratoare, mijloace moderne de instruire, internet);				
- Lipsa unei experienţe anterioare de practică (predare) constructivistă;				
- Bază financiară precară (costurile sunt mult mai ridicate decât în predarea - învăţarea tradiţională, pentru multiplicări, materiale în plus, resurse bibliografice sau webografice);				
- Surse informaţionale destul de reduse şi costurile acestora foarte ridicate				
- Dificultatea de a îndeplini corespunzător rolurile, datorită faptului că acestea se întemeiază pe un ansamblu de competenţe care nu au fost formate şi/sau exersate;				
- Necesitatea respectării temelor propuse				

de programele în vigoare şi imposibilitatea tratării acestora „in extenso";				
- Renunţarea la unele teme în favoarea altora, pentru a facilita elevilor tratarea acestora (decalaje de timp , datorită tratării într-un ritm mai lent, decât cel anticipat)				
- Renunţări la unele obiective, competenţe propuse spre formare;				
- Pericolul ca studenţii să înţeleagă această libertate şi autonomie în construirea cunoaşterii în absolut.				
- Pericolul interpretării lipsei unor repere axiologice, ştiinţifice				
-Dificultăţi privind echilibrarea raportului subiectivitate-obiectivitate în cunoaşterea ştiinţifică;				
- Pericolul rutinizării în cazul în care se urmăresc aceleaşi modele în predare şi învăţare;				
- Pericolul interpretării şi aplicării subiective, reducţioniste şi neavenite a modelelor teoretice				
- Dificultăţi în evaluarea cât mai obiectivă a unor produse subiective, greu cuantificabile (capacităţi, competenţe, tehnici de lucru, aspecte metacognitive;				
- Echilibrarea raportului predare-învăţare tradiţională versus predare - învăţare constructivistă, deoarece nu toate temele pot fi tratate numai constructivist;				
- Când apar blocaje cognitive, lipsă de participare , de activitate din partea studenţilor, înţelegeri greşite, profesorul cu greu se abţine să nu intervină, să explice, să demonstreze.				

- Efortul suplimentar depus poate fi obositor şi pentru cadrul didactic: efort de ordin procedural, organizațional, decizional, intelectual, cognitiv , metacognitiv;				
- Dificultatea diseminării produselor, a convingerii personale şi a altora că aplicarea metodelor constructiviste este eficientă;				
- Dificultatea armonizării elementelor curriculumului;				
- Dificultatea de a echilibra sarcinile ca şi grad de complexitate pentru lucrul în echipă;				
- Pericolul (interpretării) administrării subiective a sarcinilor de învățare, pe categorii de grupe de învățare în funcție de stiluri cognitive şi de învățare, de ritmuri de procesare a informației, de scop;				
- Dificultăți în proiectare, organizare, dirijare, evaluare a eficienței activităților de învățare pentru eşantioane mari (100-150 de studenți pentru o singură activitate);				
- Deficiențe de ordin organizatoric şi procedural privind evaluarea;				
- Absența obiectivelor operaționale face dificilă măsurarea imediată a competenței/performanței;				
- Prezența variantelor de proiectare face posibilă intervenția, în mod evident, a aleatorului, subiectivului, spontanului în tratarea situațiilor de instruire, ceea ce uneori poate fi confundat cu amatorismul;				
- Pericolul ca studenții să limiteze activitatea de învățare doar la simpla reflecție;				

- Datorită lipsei bazei materiale, a timpului, a greutății şi volumului conținutului, cadrele didactice au tendința de a suplini acest deficit tot prin transmitere de informații;				
- Realizarea unei evaluări obiective este dificilă, deoarece este greu de cuantificat capacități, priceperi, abilități, formate subiectiv;				
- Dacă profesorul nu poate interveni foarte mult în construcția proprie a înțelegerii, există posibilitatea formării unor atitudini, capacități priceperi, deprinderi care nu pot fi interpretate sub aceeaşi grilă de evaluare;				
- Experiența anterioară nu permite întotdeauna studenților înțelegerea, interpretarea unor teme ştiințifice. Aceasta, cu atât mai mult cu cât cu disciplinele din modulul psihopedagogie reprezintă un abecedar al inițierii în ştiința şi arta de a fi profesori, luând pentru prima dată contact cu acestea;				
- Predarea-învățarea-evaluarea după modele constructiviste doar la disciplinele din cadrul modulului psihopedagogic, fără o aplicare şi la disciplinele de specialitate poate duce la confuzii; efortul suplimentar depus le poate crea convingerea greşită că e mai bine, mai uşor să învețe după modele tradiționale (domeniu unde şi au o experiență şi practică îndelungată);				
- Întreg curriculumul (finalități, conținut, strategii, evaluare), atât la disciplinele din cadrul programului FPPC, cât şi cel de la specializarea oferită de facultate, nu este gândit integral prin prisma constructivismului;				
- Există pericolul ca studenții să ajungă la convingerea că pot gândi şi înțelege orice şi oricum, pot construi cum doresc înțelegerea şi propria cunoaştere, că nu				

există repere fixe sau că acest tip de învăţare le aduce numai ambiguităţi şi lipsă de certitudini, produsele fiind subiective şi relative, greu de standardizat obiectiv, şi greu de corelat cu diverse repere axiologic-evaluative;				
- Dificultăţi apar şi în realizarea unei proiectări riguroase: nu se pot anticipa cu exactitate demersurile care vor avea loc, nici timpul desfăşurării, deoarece totul este în funcţie de desfăşurarea concretă a activităţii studenţilor, de răspunsurile lor, de reacţiile lor;				
- Există riscul exagerării de către studenţi a libertăţii şi autonomiei în manifestare, gândire, înţelegere, disciplină şi a exagerării interpretării subiective; nu trebuie să fie permis chiar orice studenţilor;				
- Pentru profesorul începător trebuie timp ca acesta să se acomodeze, să înveţe el însuşi să mediteze, să realizeze reflecţii, ipoteze, gândire critică, să ajungă să se cunoască pe sine prin autoanaliză şi autoevaluare;				
- Prin faptul că informaţiile sunt prelucrate, integrate în sisteme cognitive superioare în urma procesării acestora, pot apărea şi numeroase blocaje cognitive care pot duce la derută, confuzii, renunţări;				
- Blocajele cognitive, obstacolele care pot interveni în rezolvarea sarcinilor, deconstrucţia şi reconstrucţia pot obosi studentul, dar şi profesorul, pot crea un „şoc", o lipsă de motivare, reticenţă, pasivitate;				
- Fiind supraestimat caracterul situaţional, conjunctural şi subiectiv, este neglijat caracterul global şi obiectiv, rigoarea, disciplina;				

- Costurile ridicate pentru realizarea unei astfel de instruiri pentru materialele oferite studenților, precum şi penuria spațiilor fizice de desfăşurare a activităților de curs şi seminar constituie alte obstacole;				
- Se accentuează prea mult procedura, modalitatea de construire şi procesarea interioară a informațiilor („cum"), respectiv a reflecțiilor despre propria reflecție, metacogniția („cum" s-a realizat „cum"?), în detrimentul conținutului („ce");				
- Finalitățile trebuie formulate în alți termeni decât în behaviorism (trebuie să fie cognitiv constructive şi nu comportamentale), pierzând în mare măsură caracterul de etalon al evaluării, deoarece e greu de evaluat obiectiv, normativ, baremizat, standardizat procesările interioare şi subiective.				
- Altele identificate de dvs				

Sarcina 1: Pentru fiecare obstacol (limită) inventariată în coloana din stânga precizați care ar fi consecințele care ar putea apărea pentru fiecare coloană din dreapta (a, b, c). Alegeți-vă câte două consecințe formulate pentru fiecare din cele trei coloane (a, b, c) şi formulați soluții rezolutive proprii. Adăugați reflecțiile personale.

Sarcina 2: Pentru fiecare obstacol (limită) inventariată în matricea de mai jos, găsiți câte o soluție sau propuneți o ipoteză ameliorativă. Apoi, elaborați un eseu, cu un titlu semnificativ, pledând pentru necesitatea depăşirii obstacolelor de către un profesor constructivist competent, în vederea exersării şi valorificării rolurilor şi competențelor acestuia, derivate din profesiunea didactică. Aduceți reflecțiile personale.

Sarcina 3: Alegeți patru obstacole posibile cu care se poate confrunta un profesor constructivist. Pentru fiecare, elaborați un scenariu de condiții şi situații în care se pot manifesta. Propuneți apoi, soluții şi ipoteze de lucru ameliorative, punându-vă în situația unui profesor la clasă, care se confruntă cu dificultățile respective. Aduceți şi reflecții personale

Sarcina 4: Ce ați face dacă, la clasă, v-ați confrunta cu ...(alegeți trei obstacole listate mai jos). Prezentați pentru fiecare câte două scenarii posibile de rezolvare, menționând punctele tari, punctele slabe, riscurile derivate din luarea unei decizii. Completați observațiile cu reflecțiile personale, interpretări, alternative.

Sarcina 5: Un coleg de catedră mai tânăr se plânge că în demersul didactic întreprins se confruntă cu numeroase dificultăți (alegeți 5 obstacole din coloana din stânga). Ce soluții de ameliorare îi oferiți acestuia şi care sunt riscurile pe care le poate întâmpina acesta în aplicarea soluțiilor propuse de dvs.? Faceți comentarii proprii pentru fiecare caz (din cele 5) în parte. Adăugați reflecțiile personale.

Sarcina 6: Pe baza experienței de elevi/studenți şi în virtutea stagiului de pregătire teoretico-metodico-practică oferit de modulul psihopedagogic (prin proiectul FPPC), reconsiderați obstacolele de mai sus, propunând alte posibile (şi reale) dificultăți pe care profesorul constructivist practician le-ar putea întâmpina la clasă, în proiectare (a), organizare, coordonare (b) şi evaluare, reglare (c). Ce soluții propuneți? Ce consecințe derivă din acestea? Aduceți reflecțiile personale.

3.4. METACOGNIȚIA – CONDIȚIE ESENȚIALĂ ÎN ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ

Mihaela Ştefan

Studiile din literatura de specialitate arată că metacogniția este o componentă a comportamentului inteligent, cu influențe puternice asupra succesului în învățare.

Procesele şi deprinderile metacognitive sunt esențiale în procesele de învățare ; de asemenea metacogniția poate îmbunătății şi atitudinea educaților față de sarcinile de lucru, față de disciplinele la care profesorii respectivi predau astfel încât să introducă gândirea metacognitivă.

Cunoştințele şi abilitățile metacognitive se dezvoltă prin activitatea celui care învață, dar şi în urma intervențiilor profesorilor care trebuie să transforme educații în agenți ai propriei lor gândiri.

Profesorii au sarcina de a-i ajuta pe educați să conştientizeze propriul demers de învățare, să conştientizeze propriile cunoştințe şi deprinderi, să înțeleagă cerințele sarcinilor, să selecționeze strategiile proprii de învățare, să monitorizeze propria învățare etc, cu alte cuvinte, să creeze condițiile, situațiile ce îi determină pe educați să-şi însuşească variate proceduri şi strategii metacognitive.

Oferindu-le elevilor/studenților posibilitatea alegerii strategiilor care le pot asigura performanță maximă, precum şi a scopurilor demersului lor, sprijinindu-i în conştientizarea procesului în care sunt implicați, precum şi în automonitorizarea progresului lor, se obțin câştiguri importante în procesul didactic.

Tabel 10. Metacogniția și învățarea constructivistă

DEFINIRE	ROL. FUNCȚII	FACILITARE. OPTIMIZARE
- Conceptul de metacogniție a fost introdus de către J.H.Flavell (în 1985, „Cognitive developement''): „ activă monitorizare şi consecventă redare şi orchestrare a activității de învățare de către subiectul însuşi''. - „Nivelul superior al activității creierului, accentul căzând pe afirmarea „vocii interioare'' , pe monitorizarea prelucrării cunoştințelor, aplicării criteriilor de evaluare'' (Jensen ,apud Joița, 2002). - Reflectarea, intuirea modului de rezolvare a unei sarcini, probleme, situații, inclusiv cu găsirea aspectelor negative, greşelilor tipice, pentru a le evita apoi, pe baza conexiunilor ce se pot realiza în mod conştient, controlat, în diferite contexte, „ prin autoreglare '' (Schonfeld, apud Joița, 2002). - „Cunoştințele pe care le are subiectul despre funcționarea propriului sistem cognitiv şi care pot optimiza funcționarea acestuia'' (Miclea, 1999). - Un concept care se raportează la conceptul mai larg de „sine'' şi alte concepte corelate, identitatea de sine, autoidentificare, autoatribuire, autoestimare, automonitorizare, eficacitatea de sine.	Metacogniția are funcții multiple (Cole, 1993; .Buchel, 2000; Jensen 2001, apud Joița, 2002): - Influențează învățarea dar la rândul ei este construită în / prin învățare. - Este importantă în procesul de învățare pentru că se focalizează pe procesualitate, pe construcție, pe operații mai mult decât pe produse; ea vizează mai ales „cum se învață'' decât „ce se învață / ce s-a învățat''. - Permite formarea comportamentelor investigative, asimilarea strategiilor de cunoaştere. - Facilitează formarea – dezvoltarea comportamentelor rezolutive. - Permite dezvoltarea comportamentelor decizionale. - Duce la formarea comportamentelor investigative. - „Un mijloc, un instrument, criterii utilizate în rezolvarea situațiilor de instruire / autoinstruire, educație / autoeducație, de sesizare, identificare, reflectare nu numai asupra	- Antrenarea automonitorizării şi autoevaluării pentru autoreglarea activă. - Studenții să-şi monitorizeze propria gândire şi propriul proces de învățare;. - Să facă predicții cu privire la informațiile care vor fi prezentate în continuare pe baza celor citite anterior. - Să formuleze întrebări variate (întrebări referitoare la modul de construire a activității cognitive proprii – scaffolded inquiry – în rezolvarea ştiințifică a unei sarcini; întrebări privind aspectele generale ale cunoaşterii şi ale perfecționării ei). - Să dezvolte idei, să reflecte asupra structurilor de cunoştințe existente;. - Să transfere cunoştințe şi scheme mentale, atitudini, valori, către alte situații sau sarcini. - Urmărirea explicită a progresului şi a manierei de depăşire dificultăților;

- „Metacogniția presupune abilitatea d a ridica şi a răspunde la întrebări de genul: Ce ştiu despre acest subiect / problemă? Ştiu ceea ce trebuie să ştiu? Ştiu de unde să prour informațiile? De cât tip voi avea nevoie să învăț aceste lucruri? Care sunt strategiile pe care le pot folosi să învăț aceste lucruri? Cum voi şti dacă învăț cum trebuie? Cum pot recunoaşte o greşeală, dacă voi face una? Cum trebuie să schimb planul, dacă acesta nu decurge conform aşteptărilor mele?'' - Activitățile metacognitive au două atribute generale comune (R.H.Kluwe, 1982): a) subiectul care gândeşte are câteva cunoştințe asupra propriilor sale gânduri şi b) subiectul care gândeşte poate supraveghea si direcționa cursul propriei sale gândiri. - Rol important în dezvoltarea capacității de autoevaluare.	unei strategii cognitive, a unui model de învățare, a condițiilor şi criteriilor avute în vedere. Mai mult, ea permite şi instruirea, anticiparea, prevederea, găsirea şi reprezentarea mentală şi a altor soluții, a unor căi de evitare a dificultăților, de organizare, de rezolvare, de reglare . - Permite subiectului să analizeze experiența anterioară în raport cu noua sarcină, pe care el o reține, o explorează sau o ignoră. - Permite să prelucreze activ experiența anterioară pentru a o modifica, reconstrui sau utiliza pentru noua schemă, extinderea noii cunoaşteri, a noii înțelegeri, interpretări. - Conduce la managementul de sine (self - management): conturarea unor idei asupra modului propriu de proiectare, organizare ale acțiunilor, de decizie, de gestiune a resurselor şi strategiilor cognitive, de monitorizare a aplicării lor, de control şi apreciere, de reglare a activității cognitive (Joița, 2002); - Influențează direct structura motivațională învățării, motivarea pentru învățare şi progres. - Influențează nivelul expectanțelor prin „conştientizarea organizării câmpului cognitiv, a modului de structurare a	-Autoevaluarea inițială şi periodică, urmând apoi autocorecția; - Autoanaliza acțiunii concrete şi conştientizarea gradului de eficiență a soluțiilor găsite; -Autoanaliza propriului stil de învățare; -Educarea automotivării; - Apelul la un feed - back continuu; -Autoplanificarea etapelor şi mijloacelor învățării (caiete de consemnări, jurnale proprii ale învățării, analize comparative, ghid propriu de autoevaluare, autoevidența reuşitelor şi / sau a dificultăților întâmpinate, raportări la grup.) ; - Cunoaşterea şi verificarea proprie a unor scenarii – model cu privire la metodologia cunoaşterii; - Programe de dezvoltare a unor tehnici de autocontrol; - Programe speciale de antrenare a educaților în conştientizarea strategiilor de învățare; - Stimularea autonomiei în învățare (dezvoltarea capacității de a

	situației prin conturarea credinței subiectului că va putea îndeplini , rezolva sarcina şi chiar îşi va putea controla comportamentul propriu, adică va deveni autoeficient ’’ (Joița, 2002).	conştientiza o anumită strategie, de a o folosi independent, de construire personală a altor strategii); - Apelul la metacogniție să devină o **practică permanentă** în demersul didactic

Sarcina 1: Utilizând materialul - suport conceput şi oferit în scopul clarificării termenului de metacogniție, elaborați o fişă de monitorizare a propriei învățări, pe o temă de pedagogie din programa curentă, accentul căzând pe evidențierea paşilor urmați: obiectivele urmărite, sursele consultate şi maniera în care acestea au fost utilizate, metodele şi instrumentele de învățare la care ați apelat, reuşitele şi dificultățile înregistrate, erorile realizate.

Sarcina 2: Alcătuiți harta cognitivă a termenului de metacogniție. Elaborați apoi propriile reflecții cu privire la importanța capacității metacognitive.

Sarcina 3: Având în vedere importanța metacogniției în procesul de învățare şi plasându-vă în postura profesorului practician, alcătuiți o listă de procedee de metacunoaştere pe care le-ați propune elevilor în vederea monitorizării şi reglării comportamentului lor de învățare.

3.5. MODELE ALTERNATIVE DE INSTRUIRE COGNITIV-CONSTRUCTIVISTĂ ÎN FORMAREA PROFESORILOR

(adaptare după Joița, 2006)

Ecaterina Frăsineanu

Modelele generale de instruire pornesc de la explicațiile provenite din diversele teorii şi modele ale învățării: modelul asociaționist şi al condiționarii clasice, modelul behaviorist, modelul gestaltist, modelul funcționalist-pragmatist, modelul informațional, modelul psihosocial, modelul operațional şi dinamic, modelul cognitivist, modelul integrativist, modelul constructivist ş.a. Şi concepția constructivistă a condus la elaborarea unor (sub)modele de instruire aplicabile în formarea viitorilor profesori, pentru ca, la rândul lor, aceştia să le folosească în instruirea elevilor.

Tabel 11. Modele constructiviste în formarea profesorilor

Modelul	Când, pentru ce, cum se aplică; esența	Metode şi procedee	Mijloace
M. inițierii empirice în cunoaştere	-ghidarea căutării, fără a da explicații inițiale	-observarea -studiul independent	-informații
M. abordării prin cercetare	-o situație reală este cercetată aplicând regulile cunoaşterii ştiințifice	-explicația ştiințifică -problematizarea	- proiecte -probleme
M. rezolvării de probleme în stil constructivist	-restructurarea experienței de rezolvare şi întregirea cunoaşterii	-conceptualizări în trepte -rezolvarea unor probleme greşit construite	-informații -probleme
M. uceniciei în cunoaşterea ştiințifică	-construirea treptată a eşafodajului cunoaşterii ştiințifice	-observarea -exercițiul -descoperirea	-texte, informații -cazuri
M. gândirii critice	-găsirea soluțiilor şi analiza lor (dacă sunt: oportune/ inoportune, eficiente/ ineficiente, tipice/ atipice, complete/ parțiale)	-căutarea alternativelor -identificarea riscurilor/ consecințelor	-situații -cazuri
M. E-R-R (evocare, realizare, reflecție)	- evocarea sensului, realizarea înțelegerii şi reflecție asupra acesteia	-formularea concluziei sau ultimului cuvânt într-o dezbatere -realizarea unor predicții	-scheme -informații
M. care combină gândirea critică şi	-utilizarea gândirii critice, apoi a gândirii creative în rezolvarea problemelor, situațiilor	-reflecția -procedeele şi tehnicile de creativitate	-metafore

gândirea creativă			
M. câmpurilor conceptuale	-identificarea, restructurarea reprezentărilor anterioare şi delimitatrea conceptelor	-conflictul sociocognitiv -explicaţiile alternative	-probleme -sinteze ale informaţiilor
M. învăţării prin interpretări multiple	-reactualizarea experienţei anterioare, căutarea şi procesarea informaţiilor	-conceptualizări în trepte -problematizarea -conflictul cognitiv	-probleme -sinteze ale informaţiilor
M. celor 5 E	-angajarea în sarcină, explorarea directă, explicare, elaborarea înţelegerii şi evaluare	-studiul independent -explicaţia, problematizarea	-texte
M. dezvoltării priceperilor cognitive	-sprijinirea celui care învaţă să-şi dezvolte diverse priceperi cognitive	-conversaţia euristică/ socratică -metodele de explorare	-hărţi cognitive
M. ETER	-folosirea experienţei, a teoriei, apoi experimentare şi, în final, reflecţie	-explicaţia -experimentul -reflecţia	
M. facilităţilor procedurale	-sprijinirea cunoaşterii, utilizarea punctelor de sprijin (independent, în grup) şi corectare (colectivă)	-explicaţia -exerciţiul -autoanaliza -dezbaterea	-probleme
M. procesării cognitive	-cunoaşterea procedurală prin interpretări, structurarea materialului sub forma hărţilor cognitive, apelul la contexte multiple pentru fixare	-explicaţia -exerciţiul	-harta cognitivă

M. învățării generative	- reactualizarea, integrarea, organizarea informațiilor şi şi formularea unor noi idei, înțelesuri, decizii, proiecte	-explorarea/ descoperirea -rezolvarea de probleme în stil constructivist	-internet -surse de documentare
M. CETP/SIS	-reactualizarea şi evaluarea cunoaşterii curente, cercetarea confuziilor, efectuarea de corelații, sinteze, reflecții şi o nouă evaluare	-dezbaterea, problematizarea -analiza comparativă - schematizarea -redactarea sintezelor	-hărți cognitive extinse -portofoliul
M. cunoaşterii situaționale	- analiza şi rezolvarea unor situații	-modelarea -învățarea situațională -învățarea ancorată -studiul de caz -proiectul	-harta cognitivă
M. învățării prin colaborare şi cooperare	- negocierea în rezolvarea unor probleme	-conflictul socio-cognitiv -instruirea reciprocă, dezbaterea -reflecția	

Sarcina 1: Autoanalizați-vă: care dintre modelele prezentate se adaptează cel mai bine specificului domeniului de specialitate (pentru care vă pregătiți să deveniți profesor), dar şi stilului propriu de învățare şi mijloacelor didactice pe care le puteți utiliza.

Sarcina 2: Alegeți un model care poate fi folosit în instruirea elevilor la disciplina de specialitate. Arătați cum l-ați putea aplica; analizați care sunt avantajele şi limitele/dezavantajele acestei alegeri şi anticipați posibilitățile de combinare cu alt model.

3.6. ETICA PROFESIEI DIDACTICE ÎN CONSTRUCTIVISM

Ecaterina Frăsineanu

Constructivismul propune o raportare nu numai la sine, ci şi la ceilalţi, de aceea, în esenţă, etica profesorului constructivist este o etică socială.

Etica profesiei didactice, precum şi necesitatea realizării unei perfecţionări proprii continue au determinat, dincolo de cerinţele general valabile pe care un profesor trebuie să le întrunească (corectitudine, obiectivitate ş.a.), o serie de cerinţe pe care alternativa constructivistă asupra instruirii se fundamentează.

Tabel 12. Etica profesională şi rolurile profesorului

- Rolurile profesorului constructivist influenţează etica profesională:	**Argumente**
- Din perspectiva rolului de moderator, profesorul constructivist trebuie să dea dovadă de obiectivitate pentru a nu-şi impune propriul punct de vedere. - În acelaşi timp, el nu poate să critice dur rezultatele elevilor, ci constructiv, tocmai pentru faptul că important este să pună întrebări, să-i incite pe aceştia, respectând totodată echitatea socială. - Atitudinea pedagogică a profesorului trebuie să fie centrată pe disponibilitatea mentală pentru experienţele, perspectivele şi propunerile altora (Siebert, 2001, p. 45, numea această flexibilitate "atitudine calmă"); - Pentru a-i entuziasma pe elevi, profesorul însuşi trebuie să dispună de entuziasm profesional, astfel evitându-se pericolul relativizării concepţiilor;	- Din punct de vedere relaţional, în instruirea constructivistă relaţiile cadru didactic-elevi, elevi-elevi sunt de respect reciproc, dar, pentru ca acestea să se instituie, este nevoie de o bună organizare din partea profesorului. - Modul de a-i activiza pe studenţi/elevi reprezintă o dificultate pentru profesorul care trebuie să intervină pentru a-i ghida, însă nu direct. Delegarea de sarcini poate fi o soluţie în acest sens. - Motivarea celor care învaţă se poate face prin: interactivitate, argumentarea aplicabilităţii/legăturilor cu practica, negocierea la nivelul grupului.
- **Cerinţe de etică profesională:** -mentalitate deschisă şi disponibilitate de a observa şi studia comparativ diferite sisteme şi practici şcolare (din Europa şi din lume); -atitudine favorabilă propriei perfecţionări profesionale; -centrarea pe elevi /pe interesele de învăţare	- Dintre cerinţele generale pe care trebuie să le respecte orice cadru didactic, în constructivism se regăsesc acele caracteristici care contribuie la îmbunătăţirea procesului de învăţare la elevi: să se dedice activităţii, să monitorizeze rezultatele şi procesul de

ale elevilor; -capacitate de autoorganizare; -comunicare transparentă cu elevii sau cu alți factori educativi; -luarea deciziilor în mod participativ, prin negociere; -corectitudine pentru delimitarea elementelor proprii în raport cu cele aparținând altora; -perseverență pentru depășirea diverselor obstacole din activitatea educativă.	învățare, să reflecteze sistematic asupra acestora şi să se implice în activități educaționale extinse la nivel social.
- Consecințe asupra rolurilor elevilor: Responsabilitatea elevilor se manifestă în modul de a comunica, a participa activ, a acorda timp pentru instruire/autoinstruire, a lua decizii.	- În relaționarea educațională se pune accentul pe respectul de sine, dar şi pe respectul față de ceilalți. Acestea sunt premise care vor antrena asumarea atitudinilor, afirmarea valorilor proprii, dezvoltarea nivelului cultural, acceptarea interpretărilor multiple, prin negociere şi argumentare.

Sarcină: Utilizând întreaga problematică a disciplinelor psihopedagogice parcurse până acum, tabelul de mai sus şi experiența proprie (ca foşti elevi, studenți) alcătuiți o listă cu principalele cerințe de etică specifice unui profesor şi, apoi, completați această listă cu cele pentru un profesor constructivist, argumentând necesitatea respectării lor.

4. *CONSTRUCTIVISMUL ŞI INSTRUIREA*

4.1. ŞCOALA, ÎNTRE TRADIȚIONAL ŞI MODERN

Vali Ilie

Abordările teoretice şi practice apărute de-a lungul istoriei învățământului nu au infirmat valoarea instruirii tradiționale, în ansamblul ei. Ele au adus în centrul atenției diferite puncte de vedere şi au oferit soluții optime în formarea elevilor, în concordanță cu filosofia vremii.

În actualitate, teoria instruirii este insuficient închegată, datorită numeroaselor abordări unilaterale, prezentate şi aplicate analitic, fără a fi raportate la specificul ei, care presupune o viziune holistică.

În abordarea procesului de instruire, didactica tradiţională porneşte de la ideile empirismului clasic (cunoaştere directă, prin experienţă senzorio-perceptivă). Noile orientări în didactică aduc în prim plan metodele active, participative, în care elevul este subiect al cunoaşterii şi acţiunii.

Diversitatea criteriilor de analiză comparativă ne permite conturarea unui tablou comparativ al caracteristicilor instruirii, procesului didactic aplicat în şcoală (apud Cerghit, 2002; Cucoş, 2002; Ionescu, Radu, 2004; Stan, 2004; Joiţa, 2006).

Tabel 13. Şcoala modernă vs. şcoala tradiţională

Criterii	Şcoala tradiţională	Şcoala modernă
Fundamentarea teoretică, ontologică	- Realitatea este obiectivă, concretă, fizică şi este cunoscută astfel.	- Realitatea fizică este punctul de plecare, în timp ce cunoaşterea este subiectivă, la nivel ideatic.
Baza epistemologică	- Realitatea există numai prin informaţiile prezentate, transmise şi este externă cunoscătorului.	- Cunoştinţele sunt incluse în acţiunea directă de explorare prin cunoaştere individuală (realitatea este produs al minţii proprii).
Baza psihologică	- Domină concepţiile behavioriste asupra învăţării, privită ca o achiziţie.	- Realizată prin colaborare şi participare, învăţarea este bazată pe căutare, explorare, înţelegere şi interpretare proprie.
Cunoaşterea	- Decontextualizată, prin transmitere externă obiectivă	- Prin construire, situată în acţiune sau experienţă, distribuită, emergentă.
Cultura	- Reprezintă ceva ce ar trebui învăţat de către elevi.	- Toate culturile au valoare egală şi constituie realităţi la fel de importante.
	- Cele mai importante valori sunt raţionalitatea şi progresul.	- Diversitate a valorilor (creativitatea, intuiţia, toleranţa, libertatea, democraţia).
Educaţia	- Concepută ca o artă de a conduce copilul spre asimilarea normelor	- Se bazează pe achiziţiile psihologiei dezvoltării copilului şi vizează

	societății prin reproducerea sistemului socio-cultural existent.	cultivarea tuturor calităților potențiale ale acestuia (persoane diferite se dezvoltă în ritmuri diferite şi există perioade critice individuale de dezvoltare).
Modelele de instruire	- Sisteme comunicaționale şi sisteme orientate spre acțiune	- Sisteme interacționale şi sistemul informațional
Principiile specifice instruirii	- Principiul partcicipării conştiente şi active în învățare; - Principiul sistematizării şi continuității în învățare; - Principiul respectării particularităților de vârstă şi individuale; - Principiul unității dintre cunoaşterea senzorio-perceptivă şi cea abstractă; - Principiul accesibilizării şi diferențierii; - Principiul legării teoriei de practică; - Principiul însuşirii temeinice şi durabile; - Principiul asigurării feedbackului în instruire	- Principiul propriei construcții mentale; - Principiul învățării prin colaborare; - Principiul autonomiei şi individualizării/personalizării; - Principiul învățării contextuale; - Principiul priorității evaluării formative, dinamice
Scopul, obiectivele	- Se aleg pe baza unui nivel mediu de cunoştințe.	- Se stabilesc în acord cu competențele pe care le posedă fiecare elev
	- Accent pe însuşirea cunoştințelor	- Se urmăreşte în special dezvoltarea capacităților şi aptitudinilor, formarea competențelor
Conținutul	- Principalele surse de informare sunt profesorul şi manualul.	- Sursele de informare sunt mai diversificate
	- Simplificarea cunoaşterii, cu accent pe prezentarea abstractă, deductivă a simbolurilor şi principiilor	- Reflectă multiple posibilități şi perspective, complexitatea abordărilor, diversitate, modelare.
		- Se axează pe activitatea

Predarea	- Se axează pe expunerea profesorului	independentă şi productiv-creativă a elevilor
Tratarea elevilor	-Este nediferențiată (particularitățile individuale sunt insuficient luate în considerare).	- Este diferențiată, individualizată (se acceptă diversitatea şi se asigură şanse de succes educațional, pe măsura dotării fiecăruia).
Profesorul	- Este transmițătorul autoritar al cunoaşterii obiective.	- Este facilitator subiectiv şi constructor al cunoaşterii.
	- Se consideră şi se manifestă ca un părinte.	- Este partener în învățare.
	- Nu îi informează pe elevi în legătură cu comportamentul pe care trebuie să şi-l însuşească.	- Îi informează pe elevi care sunt obiectivele urmărite şi modalitățile de verificare a realizării lor.
	- Transmite cunoştințele într-o formă dinainte pregătită.	- Creează condițiile optime pentru ca elevii să descopere singuri cunoştințele.
	- Impune puncte de vedere.	- Ajută elevii să înțeleagă şi să explice punctele de vedere proprii.
Modul de realizare a învățării	- Predominant prin memorare şi reproducere de cunoştințe, prin apel doar la exemple validate.	- Predominant prin formare de competențe şi deprinderi practice.
Motivația învățării	- Predominant extrinsecă	- Predominant intrinsecă
Elevul	- Este considerat obiect al instruirii.	- Este considerat un centru autonom de inițiative.
	- Având un rol pasiv, nu îşi afirmă preferințele şi nu poate alege obiectivul	- Devine subiect activ al procesului de învățământ şi are posibilitatea să îşi afirme preferințele şi să aleagă obiectivul.

	- Încearcă să rețină şi să reproducă ideile auzite.	- Realizează un schimb de idei cu ceilalți.
	- Lucrează izolat.	- Cooperează în rezolvarea problemelor şi a sarcinilor de lucru.
Interesele	- Accent pe interesele generale, profesionale, exprimate (oral sau scris).	- Accent pe interesele personale, profesionale, dar şi extraprofesionale, manifestate (în acțiune, comportament, activitate).
Strategia didactică	Predominant informativă, cognitivă, algoritmică, centrată pe predare.	- Predominant formativă şi educativă, afectiv-atitudinală, centrată pe relația dintre predare, învățare şi evaluare.
Metodele şi procedeele	- Se folosesc medode expozitive, verbaliste, livreşti, receptive şi pasive, bazate pe memorie şi reproducere.	- Se folosesc mai ales metodele centrate pe acțiune, cercetare, explorare, tehnicile de muncă intelectuală, de autoinstruire.
Mijloacele şi materiale	- Tabla, creta, planşele	- Diversificarea mijloacelor de învățământ
Formele de organizare	- Predominant frontală	- Îmbinarea tuturor formelor de organizare, cu accent pe activitatea pe grupe şi cea independentă a elevului.
Comunicarea	- Predomină comunicarea rezervat-cenzurată şi monologat-distantă	- Predomină comunicarea deschisă.
	- Mai importante sunt următoarele tipuri de comunicare: verticală sau ierarhică şi unidirecțională	- Mai importante sunt următoarele tipuri de comunicare: intrapersonală, în grup, persuasivă şi bi şi multidirecționată (cu feedback).

Evaluarea	- Se realizează în special în vederea clasificării şi diagnosticării (reuşită şi nereuşită).	- Vizează progresul de învățare la fiecare elev.
	- Se realizează separat de instruire, prin testare.	- Se realizează în timpul acțiunii, prin observare, analize, interpretări, proiecte, portofolii.
	- Strategiile de evaluare accentuează aspectele cantitative (se verifică cât de multă informație dețin elevii).	- Strategiile de evaluare accentuează aspectul calitativ (se evaluează mai mult atitudinile elevilor, procesul prin care s-a ajuns la rezultate).
Proiectarea	- Modelul didacticist: centrat pe conținuturi, relații întâmplătoare, disparate şi nediferențiate între componentele activității didactice, întreține dezechilibre în formarea formatorilor.	- Modelul curricular: centrat pe obiective, raporturi de interdependență între elementele activității didactice, asigură echilibrul dintre pregătirea de specialitate a formatorilor şi pregătirea de specialitate.
Managementul	- Conducere rigidă a instituției şi control formal, aversiv.	- Conducere pe bază de motivație (valorifică satisfacția rezolvării cu succes a sarcinilor), conducere prin cooperare (stimulează participarea), conducere prin delegare (permite atribuirea temporară a unei sarcini de conducere), conducerea prin alternative (insistă pe elaborarea de variante în realizarea obiectivelor).

Sarcina 1. Implicațiile practice specifice celor două orientări se deosebesc în primul rând prin fundamentarea teoretică a acestora. Reflectați asupra teoriei, apelând la analiza SWOT.

Sarcina 2. Postmodernismul, în comparație cu tradiționalismul şi modernismul, se caracterizează prin: căutarea şi acceptarea de alternative de predare-învățare şi educaționale, renunțarea la granița între ştiințe, discontinuitate, descentralizare, toleranță, incertitudine, interculturalitate, globalism, individualism, deconstrucție, umanizarea tehnologiei, promovare a valorilor noi, diversificare a comunicării.Plecând de la aceste constatări şi

apelând la analiza comparativă de mai sus, explicați următorul paradox „...școala este modernă, elevii sunt postmoderni ...” (Finkielkraut, 1992, pp. 104-105).

Sarcina 3. Identificați avantajele şi dezavantajele şcolii tradiționale şi ale şcolii moderne, raportându-vă la diferite criterii de analiză (obiective, predare, evaluare etc.).

Sarcina 4. Complexitatea procesului de învățământ a determinat preocupări multiple axate pe secvențe ale organizării şi desfăşurării lui. Ce consecințe practice, în activitatea profesorului la clasă, pot rezulta din punerea în paralel a celor două perspective?

Sarcina 5. Realizați un eseu pe tema „Clasic, modern şi postmodern în clasa de elevi”, în care să folosiți următoarele sintagme: elevi, interese, motivația învățării, comunicare, tratare diferențiată.

Sarcina 6. Orice aspect al educației şi instruirii poate deveni obiect al unei cercetări. Urmărind evoluția perspectivelor, orientărilor în cadrul tematicii abordate, se poate contura un tablou al specificului, caracteristicilor actuale ale şcolii. Realizați un proiect de cercetare ameliorativă, plecând de la specificul şcolii româneşti.

4.2. **CONSTRUCTIVISMUL ÎN PEDAGOGIE**

Ecaterina Frăsineanu

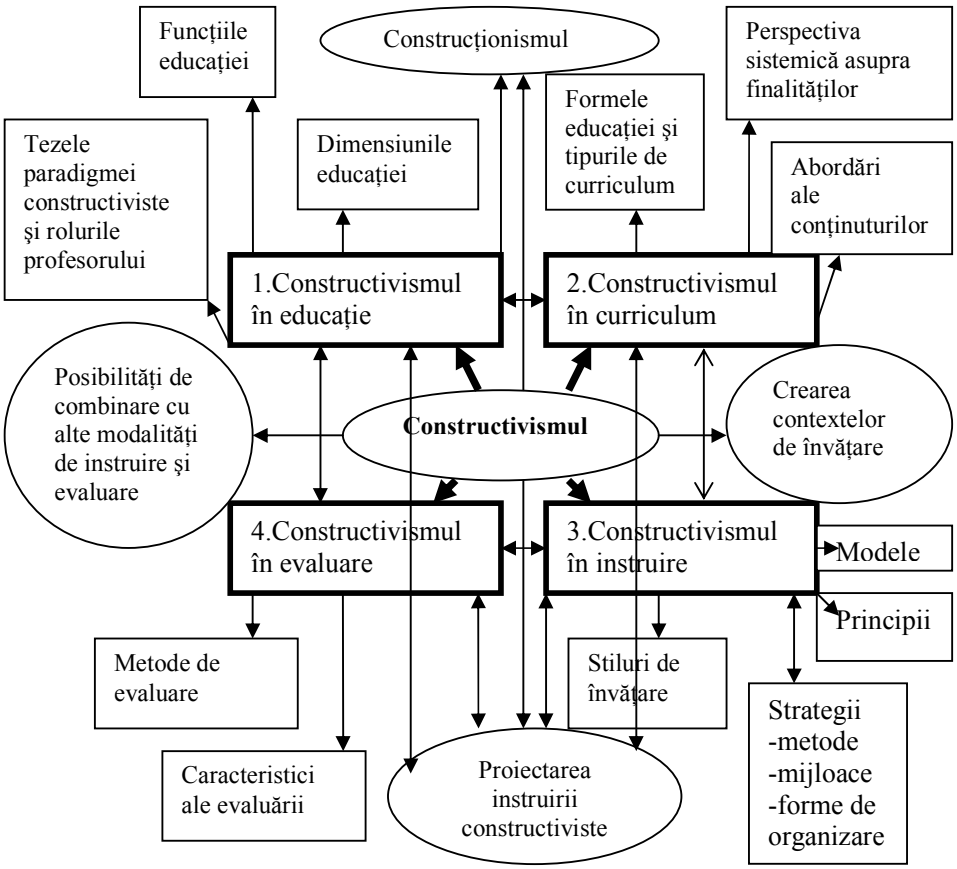
Din perspectiva profesorului, constructivismul reprezintă una din alternativele metodologice de instruire a elevilor - o alternativă aflată sub semnul căutărilor pentru identificarea unor modalități de aplicare. Pedagogia constructivistă se constituie ca o alternativă sau complementară, mai ales la nivel metodologic, al practicii educaționale

Deşi, inițial, constrructivismul a apărut ca o teorie a cunoaşterii, punctul central prin care s+a ajuns la extinderea lui în pedagogie îl repreyintă învățarea şi, ca urmare, această paradigmă transdisciplinară a generat consecințe şi soluții aplicative şi în domeniul instruirii.

Modalitățile de aplicare a constructivismului în practica instruirii au generat extinderi în sistem: pentru întreaga activitate educațională, ăpentru conceperea curriculumului şcolar şi extraşcolar şi pentru activitatea de evaluare diactică.

Constructivismul şi pedagogia postmodernă se intersecteayă, constructivismul oferind perspective interpretative şi aplicative în abordarea teoriei şi practicii educaționale

Figura 1. Organizator grafic *Constructivismul în Pedagogie*



Sarcină:.. Urmărind organizatorul grafic de mai sus, explicaţi influenţele consecinţele paradigmei constructiviste pentru fiecare din subcomponentele *Pedagogiei* (cadranele 1, 2, 3, 4).

4.3. PARADIGMA TRADIŢIONALĂ VS. PARADIGMA CONSTRUCTIVISTĂ

Mihaela Ştefan

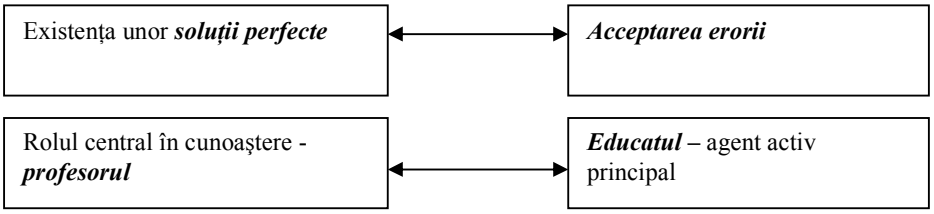
Faţă de învăţarea şcolară tradiţională ce pune accent pe achiziţia de cât mai multe cunoştinţe transmise, constructivismul abordează învăţarea ca o construcţie proprie,

prin participarea directă a elevului, prin cercetări, căutări, interpretări, structurări, reflecții, corelații, semnificații proprii. A fi profesor nu înseamnă a-l determina pe elev să înmagazineze un volum impresionant de cunoştinţe, dintre care multe nici nu sunt înțelese, ci a-l plasa în centrul unor experiențe de învățare care să favorizeze gândirea şi acțiunea independentă, a-l învăța să ia parte activ la procesul de construire a noii cunoaşteri.

Pentru a releva această idee, redăm mai jos următoarea reprezentare comparativă:

Tabel 14. Paradigma tradițională vs. paradigma constructivistă

REALITATEA – exterioară educatului, obiectivă	***REALITATEA -*** construită de educat, - subiectivă
PROFESORUL – **furnizor** de cunoaştere, - **centrat pe conținutul** disciplinei, - **deținător unic** al adevărurilor absolute, - **autoritate oficială,** - orientat către gasirea **soluțiilor unice,** - tributar **normativității**, **obligativității**	***PROFESORUL*** – **educator – consilier, facilitator** al autoinstruirii, - **centrat pe elev,** - **ghid** în abordarea adevărurilor **relative** din diverse perspective, - **autoritate câştigată,** - orientat către găsirea **soluțiilor variate,** - **empatic**, înțelegător față de elevi şi problemele lor
ELEVUL – **produs** al actului didactic, - accent pe **dirijare** în Învățare, - receptare **pasivă** a unor adevăruri absolute, - direcționat **algoritmic,** - **beneficiar** al serviciilor Educative, - **nedescoperit, nevalorificat**	***ELEVUL*** – **partener** în actul Didactic, - accent pe **autonomie** în învățare, - **construcția** multiplă a realității (în mod **activ**), - coordonat, orientat **creativ,** - implicat **conştient** în procesul de autoformare, - **implicare superioară** în rezolvarea sarcinilor şi problemelor
ÎNVĂȚAREA - pasivă, receptare a unor adevăruri absolute	***ÎNVĂȚAREA -*** ca o construcție, - multiple construcții ale realității


Existența unor *soluții perfecte*
Acceptarea erorii
Rolul central în cunoaştere - *profesorul*
Educatul – agent activ principal

Sarcina 1: Făcând apel la experiența anterioară de subiect cunoscător (elev/student), de pe poziția viitorului profesor practician, pentru care paradigmă ați opta în activitatea didactică ? Argumentați răspunsul!

Sarcina 2: Plecând de la materialul suport oferit, alcătuiți o listă cu punctele tari şi punctele slabe ale fiecăreia dintre cele două paradigme prezentate.

Sarcina 3*:* Interpretați următorul text şi desprindeți concluzii, idei, ipoteze de care veți ține cont ca viitor profesor la catedră :

„Diferența dintre perspectiva transmiterii şi a cea a însuşirii cunoştințelor corespunde deosebirii dintre didactica instrucției şi cea a construcției. Didactica instrucției se bazează, din punct de vedere teoretic cognitiv, pe ideea potrivit căreia cunoaşterea ştiințifică şi de specialitate copie, respectiv imită întru totul realitatea şi că în acest mod, elevii pot fi instruiți ca atare. Dacă însă sistemul nervos al omului nu redă lumea obiectivă, ci construieşte numai pentru sine o lume proprie necesară fiecăruia pentru a supraviețui, atunci rezultă că şi temele învățării sunt doar nişte constructe ale căror însemnătate şi relevanță nu le sunt imanente, ci urmează a fi descifrate de către participanții la procesul învățării." (H. Siebert, 2001)

Sarcina 4*:* Plecând de la analiza comparativă de mai sus şi utilizând reprezentările anterioare cu privire la maniera de desfăşurare a procesului de învățământ, arătați, într-un text de minim o pagină, care credeți că sunt consecințele unei practici pedagogice bazată exclusiv pe înmagazinarea unui volum cât mai mare de cunoştințe, elevul fiind privit ca subiect pasiv, receptor, spectator al unor expuneri.

4.4. CONSTRUCTIVISMUL – O POSIBILĂ SOLUȚIE DE ARTICULARE A FORMELOR EDUCAȚIEI

Mihaela Popescu

Asupra personalității în devenire sau în curs de perfecționare acționează concomitent, succesiv sau complementar influențe multiple. Toate influențele şi

acțiunile educative care intervin în viața individului, în mod organizat şi structurat (în conformitate cu anumite norme generale şi pedagogice, desfăşurate într-un cadru instituționalizat) sau, dimpotrivă, în mod spontan(întâmplător, difuz, neoficial), sunt reunite sub denumirea de forme ale educației.

În funcție de modul de influențare putem delimita trei mari categorii: - educația formală (oficială); - educația nonformală (extraşcolară); - educația informală (involuntară, spontană).

Considerăm utilă aici prezentarea într-un tabel a notelor definitorii ale celor trei forme ale educației, realizând o sintetiză a caracteristicilor prezentate în literatura de specialitate (Văideanu, 1988; Cucoş, 2002; Joița, 2003; Oprea, 2003):

Tabel 15. Constructivismul şi formele educației

	Educația formală	**Educația nonformală**	**Educația informală**
Locul de desfăşurare	- Cadru instituționalizat (şcoli de diferite trepte)	- Cadru instituționalizat, dar situat în afara şcolii	- În afara unui cadru instituționalizat, din punct de vedere pedagogic
Finalități	- Stabilite prin politica educațională şi de învățământ	- Complementare educației formale, cu accent pe anumite dimensiuni ale personalității elevilor	- De altă natură decât cea pedagogică şi cu un câmp mai larg
Conținutul	- Conținuturi şi modalități specifice, programe curriculare adecvate	- Conținuturi mai flexibile, cu caracter aplicativ	- Conținut variat, nediferențiat, neorganizat din punct de vedere pedagogic
Agenții implicați	- Se realizează cu cadre specializate. Cuprinde cu precădere populația cea mai receptivă la educație.	-Educatori nonformali	- Părinți, colegi, rude
Metodologia	- Dispune de un cadru metodic, investit special cu funcții pedagogice specifice.	- Strategiile sunt alese în scopul menținerii motivației , interesului	- Nu dispune de un context metodologic organizat.

		participanților.	
Evaluarea	- Criterială, continuă şi sumativă se soldează cu note sau calificative, pe baza cărora se asigură promovarea.	- Mai puțin evidentă, se bazează pe autocontrol.	- Este realizată social.
Variabila timp	- Ocupă timp putin în viața individului, este însă cea mai importantă, ca premisă a formării şi dezvoltării personalității.	- Ocupă acea parte din timpul individului pe care acesta i-o alocă .	- Este un proces care durează toată viața.

Educația formală este importantă pentru că într-un cadru planificat, organizat, structurat se exercită cea mai importantă şi coerentă influență formativă, educativă. Însă interpretările clasice care acordau un rol prioritar educației formale nu mai corespund contextului educațional actual. Există de altfel un consens în recunoaşterea faptului că şcoala nu mai poate ignora acumulările realizate în cadrul nonformal şi/sau informal. „ Educația nu se mai poate reduce la instruirea de tip şcolar (formal) şi instituțiile de învățământ ar pierde dacă s-ar izola de contextul cultural-educativ".

Pentru deschiderea şcolii față de problematica lumii contemporane este necesar să se depăşească învățarea de tip operațional, să se depăşească orientarea predominantă spre informare şi evaluare cumulativă a proceselor instituționale, recurgând la noi alternative educaționale: cognitivism şi constructivism, care postulează lărgirea sferei finalităților realizabile printr-o strânsă colaborare cu celelalte forme ale educației:

Tabel 16. Behaviorism – cognitivism – constructivism

Behaviorism	**Cognitivism**	**Constructivism**
- Accent pe cunoştințe, deprinderi; - Accent pe obiective comportamentale de referință, standardizate, exteriorizate,măsurabile; - Accent pe tehnologie, întărire, corecție imediată, dirijare în	- Prioritatea scopurilor: a învăța să cunoşti, să ştii să rezolvi, să iei decizii; - Formulate în termeni de abilități, capacități, competențe cognitive; - Obiective derivate, axate pe mecanismele procesării mentale a informațiilor;	- Domină obiectivele formative-abilități, capacități, competențe cognitive. - Domină scopurile, nu obiectivele concrete, pentru afirmarea independenței în perspectivă. - În centru se află

realizare; - Obiective taxonomice, cognitive, psihomotorii, în principal.	- Tratarea lor, prelucrarea mentală, formarea imaginilor mentale, integrarea în sisteme cognitive, de categorizare şi conceptualizare, construirea de raţionamente, rezolvarea de probleme, luarea de decizii, organizarea în memorie.	înţelegerea, interpretarea ca procese, modalităţi, instrumente de cunoaştere şi rezolvare a situaţiilor reale.

Învăţarea constructivistă oferă posibilitatea utilizării educaţiei nonformale în beneficiul relaţiei de complementaritate dintre instruirea formală şi cea nonformală pentru că:

Tabel 17. Relaţia constructivism – nonformal

Învăţarea constructivistă (Joiţa, 2006)	**Educaţia nonformală**
- Extinde baza experienţială. - Oferă timp pentru reflecţie. - Extinde sursele de informare. - Oferă un contact mai îndelungat cu varietatea situaţiilor reale, cu posibilitatea de a verifica unele ipoteze conturate în clasă. - Exersează automotivarea în accentuarea căutării şi concentrării. - Permite utilizarea intensivă a noilor tehnologii informaţionale în informare, comunicare şi construcţie proprie. - Sugerează noi deschideri. - Permite verificări ale abilităţilor de cunoaştere ştiinţifică.	- Este centrată pe cel care învaţă, pe procesul de învăţare. - Solicită în mod diferenţiat participanţii. - Dispune de un curriculum la alegere, flexibil şi variat, în funcţie de interesele acestora, de aptitudinile speciale şi de aspiraţiile lor. - Conţinuturile sunt expresia căutărilor, a opţiunilor, a invenţiilor elevilor. - Elevii au posibilitatea să participe la realizarea propriei educaţii. - Pune accentul pe aplicabilitatea imediată a cunoştinţelor. - Antrenează noile tehnologii informaţionale. - Utilizează strategii de apreciere formativă, stimulativă, continuă.

În condiţiile multiplicării şi diversificării surselor de influenţă cresc şi efectele educaţiei incidentale. Învăţarea de tip informal este o învăţare cu caracter

pluridisciplinar, care îi conferă individului inițiativă în învățare şi posibilitatea de a interioriza şi exterioriza atitudini, comportamente, sentimente.

Cel mai puțin structurată şi organizată din punct de vedere pedagogic, educația informală are ponderea cea mai mare în timp şi în spațiu, ceea ce determină considerarea educației informale în sensul experiențelor trăite, ideilor aplicate sau valorilor „încercate" în viața cotidiană.

Perspectiva constructivistă poate reprezenta o soluție la problema deschiderii şcolii față de educația informală şi a punerii în valoare a unora dintre achizițiile obținute de elevi în cadrul informal. De asemenea paradigma constructivistă poate da soluții viabile de articulare a celor trei forme de educație: formală, nonformală şi informală.

Trebuie să terminăm cu izolarea în care se găsesc instituțiile şcolar în raport cu lumea exterioară şcolii... Este important ca şcoala să facă apel la experiența de viață a fiecărui elev. Atunci când este proiectată asupra experiențelor personale ale elevilor învățarea devine importantă, întrucât multe cunoştințe fundamentale se înțeleg mai bine atunci când se pleacă de la experiențe concrete ale vieții cotidiene…(apud. Văideanu, 1988).

În susținerea posibilităților pe care le poate oferi constructivismul pentru articularea celor trei forme ale educației mai enumerăm câteva caracteristici ale constructivismului (Joița, 2007):

- Învățarea este căutarea modului de construire a conceptelor, pornind de la experiența concretă, directă;
- Învățarea aparține elevului: el caută informațiile, el le procesează mintal, înțelege propriu şi apoi interacționează;
- Nu interesează comportamentul final observabil, măsurabil, ci abilitățile, capacitățile, competențele mentale de înțelegere, prelucrare, interpretare, reflecție proprie;
- Metodologic este încurajată căutarea independentă a sensurilor, prelucrarea, interpretarea proprie, cercetarea directă, explorarea autodirijată;
- Proiectarea pune accent pe afirmarea rolurilor profesorului de facilitare, de îndrumare, de stimulare, de ghidare.

Dacă şcoala îşi propune să pregătească elevii pentru viața reală, ceea ce presupune articularea celor trei forme ale educației o poate face prin intermediul constructivismului, ca alternativă care optimizează întreaga activitate educațională.

Sarcina 1: Pornind de la esența constructivismului şi de la textul - suport concepeți şi prezentați o situație eucațională în care să puteți realizați articularea între conținuturile formale, nonformale şi informale. Formulați reflecții proprii ca viitori profesori.

Sarcina 2: Pornind de la textul - suport şi valorificând acumulările teoretice şi practice anterioare concepeți şi prezentați o situație de instruire în care să articulați conținuturi nonformale şi informale.

Sarcina 3: Pornind de la textul - suport şi valorificând cunoştinţele teoretice şi procedurale acumulate anterior în pregătirea pedagogică, elaboraţi o listă de avantaje şi dejavantaje ale articulării celor trei forme ale educaţiei în contextul actual al învăţământului românesc. Formulaţi reflecţii proprii ca viitori profesori.

4. 5. ANALIZA COMPARATIVĂ INSTRUCTIVISM - CONSTRUCTIVISM

Elena Joiţa

Îndelungata experienţă didactică şcolară a consolidat idei, metodologii, modalităţi de organizare, concepere şi desfăşurare a activităţilor instructiv-educative la clasă, dar în care rolul central îl are profesorul (predă, dirijează, pun accent pe învăţarea exactă a cunoştinţelor, controlează ş.a.). Or, modificările ştiinţifice actuale solicită inversarea priorităţilor, a relaţiilor între elementele instruirii, a strategiilor, criteriilor de evaluare, a managementului clasei.. Iar abirdarea constructivistă a instruirii este una dintre soluţii

Tabel 18. Instructivism vs. constructivism

CRITE-RII	INSTRUCTIVISM	CONSTRUCTIVISM
Esenţa	- Este teoria influenţelor, modelelor, informaţiilor date de către profesor. - Indică rolul dominant al profesorului, prin predare. - „Instrucţia este tirania dogmei” (Barton, l998)	- Pune accent pe elevul care învaţă prin explorare directă. - Şi predarea este importantă, dar învăţarea este esenţa formării elevilor şi trebuie sprijinită, folosind diferite resurse, instrumente. - Este o dezvoltare a teoriei cunoaşterii ştiinţifice.
Baza teoretică	- Realitatea este obiectivă, fizică, concretă şi este cunoscută astfel.	- Realitatea fizică este obiectivă, dar este punctul de plecare, iar cunoaşterea este subiectivă, la nivel individual, mintal, ideatic
Baza epistemologică	- Realitatea există numai prin informaţiile prezentate, transmise. - Obiectivism.	- Cunoştinţele sunt incluse în acţiunea directă de explorare, prin cunoaşterea individuală. - Subiectivism.

Baza psiho-logică	- Domină concepția behavioristă asupra învățării, prin condiționare, lineară, pe paşi. - Este redusă la comportamente observabile, măsurabile, ca acumulări de fapte izolate şi în mod ierarhizat. - Învățarea este o achiziție, Însuşire, acumulare.	- Învățarea este bazată pe înțelegere, căutare, explorare, clădire, interpretare proprie, în variante. - Accentul este pus pe operații mentale de prelucrare, organizare, structurare, schematizare. - Confruntările mentale şi sociale au rolul de a iniția în cunoaşterea ştiințifică, explorare. - Învățarea este o construcție mentală individuală şi socială.
Finali-tăți	- Obținerea de rezultate în termeni de reuşită, conform standardelor precizate: cunoştințe, deprinderi. - Obiectivele există în afara elevului, oficiale, standardizate, măsurabile. se identifică în sarcini, secvențe de învățare. - Obiectivele sunt stricte, detaliate, operaționalizate, cu criterii de referință finale, de clasificare.	- În centru se află formarea de abilități, capacități, competențe, atitudini necesare cunoaşterii ştiințifice, cercetării. - Formarea de abilități de activitate independentă şi prin colaborare. - Formarea pentru utilizarea înțelegerii şi în alte situații de adaptare socio-culturală. - Sunt scopuri largi, obiective generale pentru rezolvarea de probleme complexe, situații, cu depăşirea obstacolelor, luarea de decizii, prin mecanisme cognitive. - Obiectivele sunt realiste, luate din contexte, situații autentice.
Curri-culum	- Este parte a unui întreg dat, comun, pe secvențe de conținut informațional. - Cuprinde experiențe de învățare a conținutului dat, cu aderarea strictă la acesta şi la valorile sale. - Este bazat pe cunoştințe şi abilități ierarhizate, pe secvențe după obiectivele concrete şi de referință, pe paşi progresivi şi cere o respectare strictă.	- Accentul este pus pe concepte- constructe, pe interpretări ample, variate, pretabile la formularea de ipoteze, întrebări, corelații. - Cuprinde experiențe de învățare cognitivă şi socială, prin cercetare, înțelegere şi colaborare. - Conținuturile date sunt deschise completărilor nonformale, de diferențiere, de restructurare. - Este bazat pe proiecte, pentru atingerea

		performanțelor în înțelegere, explorare cognitivă.
Rolul elevului	- Receptează, reține, asimilează, repetă, aplică, memorizează, reproduce. - Este antrenat în formarea comportamentului pe baza condiționării, nu în raport cu aspectul formativ, ci informativ dominant. - Este cititor, ucenic în învățarea prin asociere, repetiție a conținutului dat, a modelelor demonstrate.	- Observă, analizează critic, procesează mintal, interpretează, formulează întrebări şi ipoteze, explorează, structurează, rezolvă variat, proiectează, propune, dezvoltă, colaborează, apreciază. - Este ucenic în cunoaşterea ştiințifică, în stil propriu, dar şi prin cooperare, negociere pentru generalizare, obiectivizare.
Rolul motiva-ției	- Domină motivația extrinsecă a atingerii standardelor impuse curricular. - Slaba motivare pentru participarea activă mentală, ci pentru receptare- însuşire-memorizare-redare	- Porneşte de la curiozitatea naturală de a cunoaşte. - Focalizarea este pe motivația internă a învățării, prin înțelegere, în clasă şi în afara şcolii. - Este activ interesul şi pentru nivelul cunoaşterii, a satisfacțiilor intelectuale, stilul cognitiv, afirmarea propriilor opinii.
Diferen-țele indivi-duale	- Sunt slab cunoscute şi sprijinite, se lucrează la nivelul elevului mijlociu, în mod frontal. - Profesorul nu se adaptează la individualitatea elevului, explicit.	- Elevii au libertatea de a cunoaşte independent individual, a colabora. - Profesorul facilitează fiecăruia şi grupului învățarea în stil cognitiv propriu, oferă sprijin, îndrumare diferențiată sau personalizată.
Meta-cogniția	- Nu dă posibilitatea elevului de a-şi analiza activitatea mentală internă, propriul mod de cunoaştere, calitatea metodelor, instrumentelor folosite, a criterii-lor de evaluare a progresului, succesului.	- Utilizează autocunoaşterea, autoanaliza critică, automotivarea directă, imediată în procesul învățării. - Este stimulată de către profesor şi grup, pentru autocorecție.

	- Nu este stimulată adecvat.	- Elevul conştientizează nivelul, evoluția, obstacolele, nereuşitele, erorile şi îşi proiectează continuarea acțiunilor de cunoaştere, învățare.
Rolul profeso-rului	- Orice material este prezentat prin predare, explicare, demonstrare. - Oferă modelul de înțelegere, de comparare, de structurare, de sintetizare, de aplicare, de evaluare. - Intermediază conținutul ştiințific, ca expert. Dar îl expune, sistematizează, explicitează, fiind atent la receptare, asimilare. - Dovedeşte management directiv, autoritar, central.	- Pune întrebări deschise, lasă timp pentru căutarea proprie. - Timpul pentru reflecție este folosit pentru căutare: profesorul observă, îndrumă, sprijină, antrenează, colaborează. - Intermediază mecanismele, metodologia cunoaşterii ştiințifice, ca expert: dialoghează, dezbate, organizează, negociază în grup, propune, provoacă, ia decizii, antrenează, stimulează, reglează. - Asigură un management democratic.
Condi-ții inițiale	- Sarcinile de învățare sunt construite pe obiectivele operaționale şi de referință. - Predarea conținutului dat se bazează pe text, mijloace de învățământ auxiliare, cunoştințele anterioare. - Profesorul prevede ce informații, ce strategii, ce metode, ce organizare va folosi la lecție.	- Sarcinile de învățare sunt raportate la situații reale, cazuri autentice, prezentate direct sau simulat sau în materiale-suport variate, mape tematice. - Noua învățare se bazează pe experiențe cognitive anterioare, reactualizate, pe instrumentele muncii intelectuale. - Elevul are autonomie, inițiativă, este încurajat în alegerea situațiilor, instrumentelor, stilului de învățare.
Organi-zarea învăță-rii	- Este centrarea pe profesor şi pe conducerea directă a învățării, la nivel frontal. - Este o organizare rigidă, didacticistă, tipizată, programată, secvențială.	- Instruirea este centrată pe elevi şi pe interactivitatea lor în clasă. - Organizarea este flexibilă, în sisteme de organizare şi reorganizare pe teme, pe grupuri, pe materiale, pe nivele, pe experiențe anterioare.

	- Cunoaşterea în sine este pasivă, în climat de linişte impusă, cu acţiuni identice. - Elevii rămân la nivelul mijlociu al clasei şi ca o masă amorfă, reacţionând identic la stimuli. - În munca independentă repetă, aplică cele predate, sub control, iar profesorul intervine cu remedii, adaptare, consolidare, aplicații în alte condiții.	- Cunoaşterea este din amică, cu organizare independentă individuală sau de grup, în climat de colaborare, disciplină activă. - În munca independentă în clasă se utilizează diverse materiale-suport autentice, manipulativ, interactiv, stimulativ în cunoaştere. - Cu sprijin, elevii construiesc progresiv propria înțelegere, interpretare, iar practica învățării este chiar în procesarea mentală a datelor, nu numai în consolidare.
Strategii, metode	- Se apelează la transmitere de informații prescrise, prin comunicare, utilizare a manualului, conform programei, standardelor date. - Domină strategia algoritmică, de dirijare, lectură, demonstrație, exercițiu, explicație, modelare. - Sunt utilizate mijloace clasice de învățământ în explicare, demonstrare, aplicare. - Se recurge la conversație pentru însuşire, reținere, transfer, conform obiectivelor precizate.	- Acceptă alternative procedurale, surse variate, interpretări proprii, proiecte în variante, problematizare, studii de caz, experimentare, dezbatere, cooperare. - Recurge la metode de reflecție, studii independente, eseuri, alcătuirea de portofolii tematice, aplicații multimedia. - Elevii formulează întrebări, ipoteze, alternative, comparații, argumente, exersează comunicarea, analizează critic, propun proiecte.
Obstacole în învățare	- Apar în determinarea elevilor cum să procedeze în înțelegere, organizare, aplicare, transfer. - Se solicită model demonstrativ, explicații, algoritmi. - Se fac aplicații în situații asemănătoare, tipice. - Are loc dirijarea pas cu pas, controlul cantitativ, nediferențierea, nemotivarea intrinsecă.	- Orice încercare de căutare proprie este încurajată, îndrumată. - Profesorul sprijină în găsirea independentă a răspunsurilor. - Este tendința de a utiliza mult timp, materiale, a insista pe detalii, a nu aborda punctele critice, a nu face conexiuni largi, a nu analiza critic ideile proprii, a nu comunica, exprima, colabora.

Ghida-rea	- Se utilizează intensiv demonstrația în noua învățare, explicația, instructajul, dirijarea. - Se efectuează exerciții aplicative, de întărire, corectare directă, supervizare, întărire pozitivă sau negativă, exersare similară, respectare a algoritmilor, menținere a unui ritm şi timp dat.	- Se realizează prin stimularea în angajarea în căutarea proprie, formularea de ipoteze, întrebări, aprecieri. - Se prevăd oportunități, condiții, climat, materiale variate pentru afirmare, cooperare, dezbatere, comunicare, coordonare. - Se utilizează strategie semidirijată sau nedirijată în îndrumare, organizare a cercetării informațiilor, structurării lor, transferului.
Proiec-tarea	- Este o proiectare în stil tehnologist, pe operații, secvențial, linear, în scenarii detaliate, prescrise în jurul obiectivelor operaționalizate, cu accent pe conținut şi pe predare. - Se prevăd strategii algoritmice, de dirijare, inductive, cu dominarea profesorului şi a acțiunilor de răspuns al elevilor, standardizat. - Se aplică raportarea strictă la curriculumul dat, la modele-tip, la soluții unice.	- Profesorul prelucrează datele contextului instruiri şi construieşte mai multe variante de proiecte sau le combină sau antrenează şi elevii în adaptarea desfăşurării. - Se accentuează rolul proceselor, acțiunilor, instrumentelor, organizării colaborării şi muncii independente, comunicării, evaluării continue, stimulării diferențiate. - Se raportează la interesele, experiențele elevilor în cercetare, înțelegere, la obiectivele formative.
Evalu-area	- Are loc aprecierea cantitativă a realizării obiectivelor operaționale date, prin testări, pe standarde măsurabile criterial. - Se apreciază prioritar cunoştințele, deprinderile, abilitățile ca exactitate, pentru validare, recuperare, clasificare. - Evaluarea este standardizată, cu dominarea celei sumative a achizițiilor.	- Este prioritară aprecierea performanțelor în procesarea mentală, în înțelegere, prin probe de progres şi de performanță, cu aprecierea calitativă şi criterială a capacităților, competențelor. - Se apreciază punctele de vedere, argumentele, interpretările, concepția proprie, progresul formativ, pentru stimulare, îndrumare, diferențiere. - Evaluarea nu este standardizată, ci pe criterii calitative, credite, referențiale .

Avan-taje	- Este utilă pentru desfăşurarea disciplinată, dirijată a activităţii în clasă. - Elevii primesc direct de la profesor modele, materiale metode, puncte de sprijin, monitorizare, - Însuşirea modului de cu-noaştere este facilitată de prezentarea profesorului, de manual. - Are loc controlul paşilor în învăţarea exactă. - Este posibil ca atingerea baremelor standard să fie realizată de către majoritatea elevilor, prin repetări, corectări continue. - Are loc o mai eficientă utilizare a timpului, mijloacelor.	- Elevul acţionează motivat, iar nu pasiv, pornind de la curiozitate. - Accentul este pus pe înţelegere, pe prelucrare proprie, pe afirmare. - Domină formativul: capacităţi, abilităţi, competenţe, atitudini. - Situaţiile sunt autentice, în contexte reale sau simulate. - Promovează spiritul ştiinţific în cunoaşterea individuală şi prin colaborare. - Promovează evaluarea calităţii în învăţare, formare, progres. - Face apel la o diversitate de materiale-suport pentru informare, inclusiv la multimedia. - Promovează un management democratic în clasă.

Sarcina 1. Probabil că la practica pedagogică aţi folosit, intenţionat sau nu , mai ales tezele instructivismului. Analizaţi critic, din această perspectivă, un proiect de lecţie susţinut, marcând elementele sale (A). Apoi găsiţi secvenţele, elementele care să fie înlocuite cu abordarea constructivistă (B). Comentaţi rezultatele obţinute, în raport cu criteriile de analiză de mai sus. Formulaţi reflecţii ca viitor profesor.

Sarcina 2. Instruirea centrată pe elev este o orientare tot mai mult acceptată ca o soluţie pentru calitatea realizării obiectivelor procesului de învăţământ. Din cele două realităţi, care consideraţi că verifică mai adecvat această ipoteză ? Argumentaţi, nominalizaţi acele caracteristici (luate independent sau prin combinare) pe care le-aţi folosi ca viitor profesor, în acest sens.

4.6. LIMITE ŞI OBSTACOLE ALE CONVERSIUNII TEORIEI CONSTRUCTIVISTE ÎN PRACTICA INSTRUCTIV - EDUCATIVĂ

Remus Mogonea

Literatura psihopedagogică de specialitate cunoaşte o explozie în conturarea de teorii şi modele metodologice constructiviste (vezi Joița, 2006), abordate din unghiuri epistemologice diferite. Conversia acestor teorii şi metodologii în practica şcolară presupune depăşirea a numeroase obstacole de către profesorul practician.

Or, prin proiectul FPPC, am urmărit formarea (în stagiul de formare inițială) profesorului constructivist care aplică, cercetează, experimentează în manieră constructivistă, adică a metodicianului şi practicianului şi nu a profesorului teoretician.

Inventarierea limitelor şi dificultăților conversiei teoriilor constructiviste în practica şcolar-educativă este un demers util atât pentru profesorul teoretician, pentru ajustarea teoriilor, dar mai ales pentru cel practician, pentru eficientizarea aplicării acestora, la clasă.

Tabel 19. Teoria constructivistă în fața practicii instruirii

Puncte slabe, limite şi dificultăți ale teoriei constructiviste confirmate de cercetarea acțiune-formare	**Soluții, ipoteze proprii**
- În fazele incipiente ale învățării, elevul/studentul este nevoit să asimileze cunoştințe, pentru a-şi crea o bază teoretică, care apoi poate fi folosită în interpretări proprii, construcții proprii. Nu poate emite reflecții, observații, ipoteze despre ceva ce nu ştie nimic şi se află la primul contact cu acest element nou. - Este dificil de stabilit un curriculum şi o metodologie didactică constructivistă, deoarece acestea cer o un nou profil profesional al profesorului (ceea ce ne-am propus prin proiectul FPPC), căci profesorii înşişi nu stăpânesc teoria şi metodologia aplicării teoriei cognitiv-constructiviste. - Constructivismul poate amplifica ruptura obiectivitate (ontologică) - subiectivitate în cunoaştere. Dacă suntem pe tărâmul subiectivității, având în vedere că realitatea e obiectivă, iar înțelegerea este proprie celui care învață, există riscul creării unei prăpastii imense între ceea ce există şi ceea ce se construieşte subiectiv de către fiecare, în legătură cu ceea ce există. - Profesorul nu mai transmite cunoştințe, nu mai dirijează	

cunoaşterea, înţelegerea, dar îşi asumă alte roluri care suplinesc transmiterea de cunoştinţe: organizarea situaţiilor de instruire, propune căi, variante, tipuri de aplicaţii practice; deci, tot intervine în formarea lor. - Invocând lipsa de materiale, lipsa de implicare a studenţilor, volumul prea mare de cunoştinţe ce trebuie parcurs, limitele de timp, profesorul tot intervine, sintetizează, transmite cunoştinţe, nu renunţă cu uşurinţă la vechiul rol de transmiţător (adesea, involuntar face acest lucru). - Excesul de procedee şi modele constructiviste conduc la rutină, la o „plictiseală" procedurală, de unde nevoia de a alterna aceste modele cu altele clasice, cognitive sau behavioriste chiar. - Evaluarea constructivistă prezintă limite majore: nu mai este una cantitativă, ci una calitativă; nu mai este standardizată, uşor cuantificabilă, ci este pe bază de judecăţi de valoare, de aprecieri adesea subiective referitoare la priceperi, deprinderi, limite de timp, posibilităţi de transfer. Din acest motiv, poate fi uşor criticată ca fiind subiectivă. Cu atât mai mult, produsele activităţilor de grup sunt mai greu de evaluat. - O problemă specială o reprezintă ştiinţele exacte, unde descoperirea realităţii de către studenţi este binevenită, dar interpretarea subiectivă a acestei realităţi care prin natura ei este obiectivă este o pierdere de timp. Chiar şi descoperirea ei poate fi interpretată astfel deoarece, în cazul ştiinţelor exacte, profesorul este deţinătorul/cunoscătorul acestei realităţi obiective şi trebuie să aştepte după toţi elevii ca să ajungă, prin efort propriu, la această realitate unică şi obiectivă: nu sunt permise divagaţii, interpretări şi înţelegeri subiective. - Nu toate temele pot fi tratate constructivist, deoarece nu există experienţe anterioare, cunoştinţe priceperi şi deprinderi de care să se lege tema respectivă. - De vreme ce nu mai avem de-a face cu o evaluare mai riguroasă, formarea elevilor poate scăpa de sub control şi interpretată subiectiv. - Profesorul constructivist poate să devină, în timp, preocupat mai mult de probleme procedurale, metodologice, decât cele epistemologice. - Profesorul trebuie să treacă printr-o pregătire specială pentru a realiza trecerea de la modelele clasice la cele cognitiv-constructiviste, pentru că el însuşi trebuie format pentru reflecţie, gândire divergentă, gândire critică.	

- Întreaga cultură a şcolii trebuie modificată în spiritul valorilor constructiviste, elaborarea unor programe a unor strategii, diseminarea în cadrul membrilor şcolii, climatul şcolar trebuie modificat pentru a fi favorabil învățării constructiviste, care nu trebuie privită ca un experiment trecător, urmat de revenirea la învățarea clasică. - Cunoaşterea subiectivă prin construire personală a realității este relativă, nu oferă certitudinea cunoaşterii exacte; se pune mai mult accentul pe calitatea procesărilor şi pe exersarea acestor procesări (formarea de capacități, priceperi, deprinderi etc.), decât pe calitatea produselor procesărilor, outputului. - Pentru grupuri mari de studenți pentru o aceeaşi activitate este dificil de aplicat, organizat, dirijat, evaluat. - Există diferențe şi disfuncții între modelele teoretice şi aplicarea lor în practică. - Apar dificultăți şi în proiectarea amănunțită a activităților, din cauza unor variabile multiple ce țin de rolurile studentului: timp, negociere, obținerea de performanță individual sau colectiv . - Prin libertatea căpătată în construcția cunoaşterii, în înțelegere, în negociere, de multe ori studentul nu conştientizează dacă are sau nu dreptate în raport cu ceilalți colegi, de vreme ce intervenția dascălului este limitată. - Atât profesorul cât şi studenții au nevoie de un timp de adaptare, de aplicare progresivă a modelelor, de familiarizare. - Învățarea constructivistă poate deveni periculoasă dacă se ajunge la înțelegerea simplistă că studenții/elevii pot să facă, să înțeleagă orice. - Apariția riscului relativizării totale, chiar şi a teoriilor obiective, a negocierii, a interpretării relative, subiective, multiple. - Costuri ridicate pentru procurarea de materiale şi organizarea învățării (suporturi tehnice, costuri pentru organizarea învățării pe grupuri mici). - În cazul învățării în grupuri mici (3-4 studenți) există pericolul apariției unui „parazitism” din partea unor colegi de echipă, în numele colegialității: sarcina este rezolvată de 1-2 persoane pentru tot grupul. Există riscul neimplicării studenților/elevilor din cauza nemulțumirii acestora: condiții de desfăşurare, timp redus, efort crescut, curriculum, programe încărcate, mentalitatea	

profesorului .	

Sarcina 1: Ca profesor practician, cum ați reuşi să ameliorați convertirea teorie constructiviste în practica educativă, şcolară, evitând apariția unor dificultăți şi obstacole inventariate mai jos? Alegeți trei dintre acestea şi pentru fiecare, găsiți soluții rezolutive sau propuneți ipoteze ameliorative. Aduceți şi reflecții personale.

Sarcina 2: Directorul şcolii sau un coleg de la şcoală vă atenționează asupra riscului apariției a trei obstacole inventariate mai sus (alegeți-le Dvs., în mod aleatoriu). Cum îi demonstrați că aplicarea teoriei constructiviste în practica şcolară poate evita riscul/riscurile semnalat(e)? Elaborați pentru fiecare dintre cele trei obstacole alese, câte un minieseu argumentativ(maxim o pagină) în care să susțineți totuşi aplicarea constructivismului în instrucție şi educație. Completați eseul, cu reflecțiile personale.

Sarcina 3: Un părinte, aflând despre demersul constructivist propus de dvs. la clasă, vă solicită răspunsul la câteva întrebări:
- Ce riscuri presupune acest demers?
- De ce învățarea constructivistă este mai eficientă decât cea clasică?
- Cum îi convingeți şi pe ceilalți colegi de la alte discipline să aplice acelaşi traseu?
- Cât de mult şi în ce fel se reflectă teoria expusă de dvs în practica curentă, la clasă?
Pentru fiecare întrebare, alcătuiți un demers argumentativ de o jumătate de pagină! Adăugați reflecțiile personale.

4.7. PEDAGOGIA - UN CONSTRUCT

Ecaterina Frăsineanu

Din perspectivă constructivistă, întreg domeniul *Pedagogie* poate fi considerat un construct, cu blocuri informaționale corelate între ele, a cărui elaborare este posibilă în variante procedurale proprii, în funcție atât de experiența cognitivă, cât şi de modul de înțelegere pe care îl are studentul.

Pentru abordarea domeniului *Pedagogie* prin structurări şi restructurări, reflectați asupra următoarelor observații si precizări:

Tabel 20. Concepte – construct în *Pedagogie*

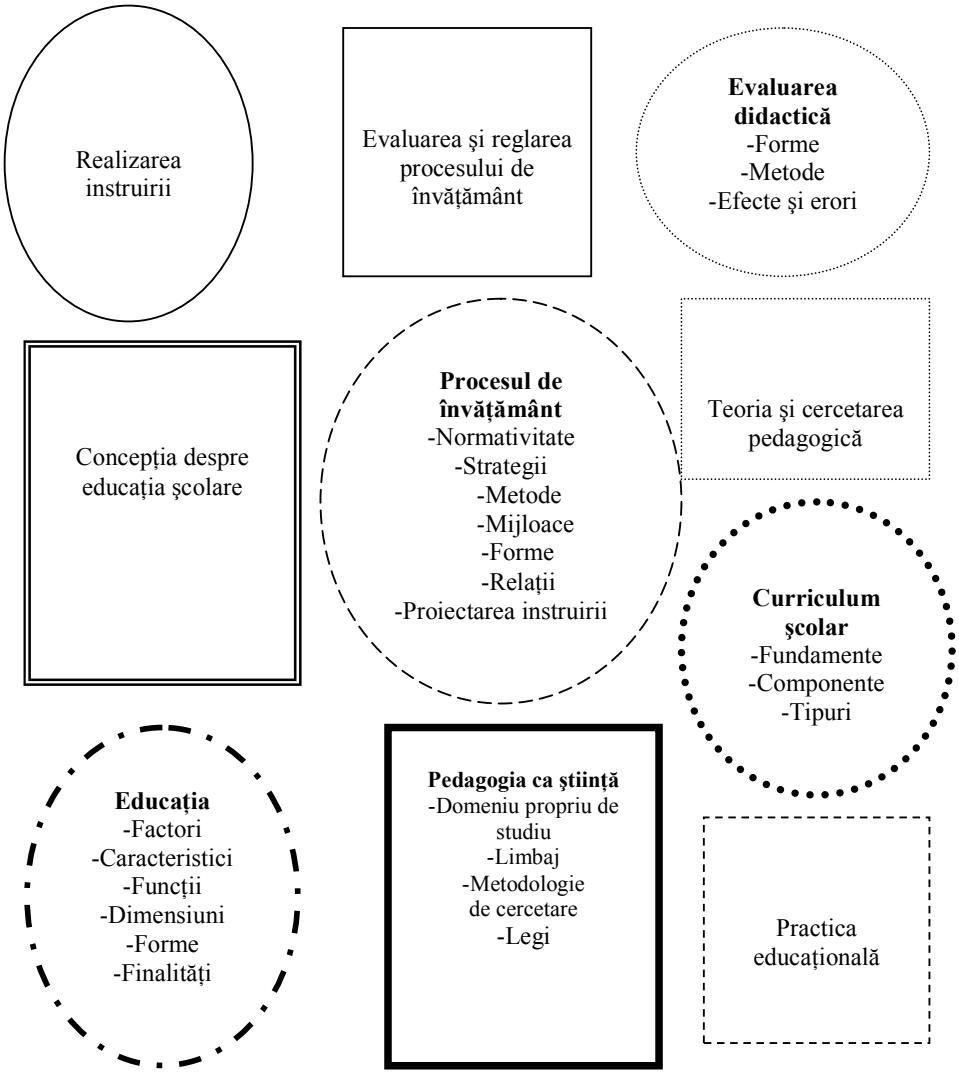
Problema	Structurare	Precizări
EDUCAȚIA	- În abordarea domeniului de către studentul novice se	- Aici insistăm pe înlăturarea concepției reducționiste despre

	porneşte de la elemente din experienţa educaţională proprie sau observată/analizată pentru a înţelege dimensiunile generale şi complexe pe care le acoperă educaţia, ca obiect de studiu al *Pedagogie*i, dar şi ca activitate ce implică mai mulţi factori, printre care şi profesorul.	activitatea instructiv-educative a profesorului (doar cea de instruire).
CURRICULUMUL	- Întreaga concepţie (de la proiectare, implementare şi până la evaluare) cu privire la realizarea educaţiei şi instruirii reprezintă curriculumul. Curriculumul trebuie înţeles atât ca produs (sensul cel mai atribuit), dar şi ca structură (ce corelează finalităţi, resurse, metodologii, evaluare) şi ca proces (cu etape de proiectare, implementare, evaluare).	- Curriculumul şcolar este completat şi se întrepătrunde cu cel extraşcolar.
INSTRUIREA ŞI EVALUAREA	- Cadrul de realizare a instruirii îl reprezintă procesul de învăţământ.	- Procesul de învăţământ funcţionează ca un sistem în care intră o serie de resurse, suportă o procesualitate şi o evaluare şi reglare. Deci evaluarea se raportează la mult mai multe elemente şi nu doar la rezultatele predării- învăţării.

Privită ca un construct, *Pedagogia* se constituie prin conceptele subsumate (şi ele constructe), dar ca întreg, pe fondul unui context real, prin generalizări, interpretări, structurări şi restructurări. Pentru a ajunge la constructul *Pedagogie* este necesar ca acest concept general să ofere un înţeles coerent şi plauzibil despre realitatea educaţională. Chiar dacă, la început, acesta presupune nuanţe interpretative personale, prin negociere socială se ajunge la elaborarea unor constructe generale.

Pedagogia reprezintă un construct pentru că, într-o viziune postmodernă, poate cuprinde perspective multiple, diferite, uneori opuse, privind conceperea şi realizarea educaţiei, întotdeauna modificate şi modificabile în funcţie de anumite condiţii prezente şi de perspectivă, domeniul în sine evoluând prin construcţie, deconstrucţie şi reconstrucţie, fiind deci dinamic şi generativ. Problemele pedagogice permit şi necesită evaluări, critici, interpretări, ameliorări, în mod continuu.

Figura 2. Puzzle pentru conceptele – construct ale *Pedagogiei*



Sarcină: Pentru a arăta modul în care elaborați înțelegerea proprie:
- Identificați în figura următoare constructele care au reprezentat "pietrele de temelie" şi "lianții" din domeniul *Pedagogie*.
- Plasați aceste blocuri conceptuale într-o schemă proprie.
- Indicați prin săgeți relațiile dintre aceste constructe şi
- Explicați modul în care s-au format şi funcționează fiecare din elementele constitutive ale domeniului, în raport cu celelalte elemente.

4.8. PRINCIPIILE SPECIFICE INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE

(adaptare după Joița, 2006)

Ecaterina Frăsineanu

Instruirea de tip constructivist propune numeroase principii care, fără a exclude principiile didactice clasice, le depăşesc prin concentrarea asupra activităţii celui care învaţă (elev, student) şi nu pe profesor, aşa cum se întâmplă în instruirea tradiţională.

Următorul tabel comparativ ilustrează elementele de continuitate între principiile generale existente în fiecare tip de instruire şi specificul unora din principiile implicate de instruirea constructivistă:

Tabel 21. Principii ale instruirii constructiviste

Principiile instruirii tradiționale	**Principiile instruirii constructiviste - Esență**
-Principiul participării active şi conştiente în învățare;	**Principiul priorității construcției mentale** -prioritatea construcției mentale este derivată din însăşi esența paradigmei cognitiv-constructiviste, astfel încât obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea să conducă spre realizarea înțelegerii de către cei care învață;
-Principiul sistematizării şi continuității în învățare;	
-Principiul respectării particularităților de vârstă şi individuale;	**Principiul autonomiei şi individualizării** -se bazează pe stimularea responsabilității în învățare, fiecare elev afirmându-şi propriul mod de înțelegere asupra materialului de învățat;
	Principiul învățării prin colaborare -arată că, pentru a construi cunoaşterea, înțelegerea proprie trebuie raportată la cea realizată de alți elevi, prin cooperare şi colaborare, prin comparație şi negociere, ajungându-se la un consens.
- Principiul unității dintre	

<table>
<tr><td>cunoaşterea senzorio-perceptivă şi cea abstractă;
- Principiul accesibilizării;</td><td></td></tr>
<tr><td>- Principiul legării teoriei de practică;</td><td>Principiul învățării contextuale
- se referă la crearea de către profesor a unor situații autentice pe care elevii să le rezolve.</td></tr>
<tr><td>- Principiul însuşirii temeinice şi durabile;</td><td rowspan="2">Principiul priorității evaluării formative:
-utilizarea evaluării formative presupune aprecierea şi autoaprecierea capacităților, atitudinilor şi competențelor elevilor, elemente ce presupun utilizarea cunoştințelor şi nu simpla reproducere a acestora;
- reactualizarea experiențelor anterioare, prin utilizarea metacogniției, prin sprijinul procedural, facilitează învățarea şi înlătură acumularea lacunelor, care însoțeşte, de obicei, evaluarea de tip cumulativ/sumativ.</td></tr>
<tr><td>- Principiul asigurării feedbackului în instruire</td></tr>
</table>

Sarcina 1: Analizați sensul fiecărui principiu de instruire constructivistă şi corelați fiecare întrebare esențială din instruire (Ce se urmăreşte? Cu ce resurse? Cum se realizează instruirea şi învățarea? Cum se evaluează?) cu principiul/principiile specific/specifice instruirii constructiviste care îi răspunde/răspund.

Sarcina 2: Alegeți dintre principiile constructiviste un principiu care considerați că ar trebui respectat prioritar la disciplina dumneavoastră. Aduceți argumente pentru respectarea acestui principiu.

4.9. ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ VS. PREDAREA CONSTRUCTIVISTĂ

Mihaela Ştefan

Construcția învățării presupune antrenarea atât a elementelor cognitive interne, cât şi a celor interne ale contextului. Cunoaşterea nu poate face abstracție nici de individualitatea celui are cunoaşte, învață, nici de contextul în care se află .

Rolul central în cunoaştere îl are elevul/studentul, pentru că el se confruntă cu conflictele cognitive (între propriile idei şi alte idei, între experiența anterioară şi cea

nouă), el formulează întrebări, el formulează răspunsuri şi oferă soluţii, el face argumente, predicţii, el produce experienţele cognitive. Profesorului îi revine sarcina de a-i sprijini pe educaţi, de a-i introduce în cunoaşterea ştiinţifică, de a-i îndruma, coordona, de a organiza condiţiile şi a-i facilita drumul spre cunoaştere.

Tabel 22. Invăţare constructivistă vs. predare constructivistă

CRITERII	ÎNVĂŢARE CONSTRUCTIVISTĂ	PREDARE CONSTRUCTIVISTĂ
ESENŢĂ	- Cunoaşterea construită prin interpretarea realităţii, construirea semnificaţiilor proprii, structurare individuală sau în grup, încercări greşite, experienţe autentice, reflecţii prin corelare, orientarea proceselor cognitive. - Este un proces în evoluţie continuă, subiectiv, influenţat şi sociocultural, un proces de interiorizare, de autoreglare a conflictelor cognitive, prin experienţe proprii, reflecţii sau relatări verbale (Joiţa, 2006). - Noile idei se găsesc prin căutarea şi preluarea altor idei în stil propriu sau prin rezolvarea unui conflict cognitiv între acestea sau între experienţe cognitive. - Procesul de construire prin care studentul îşi clădeşte o reprezentare internă a cunoaşterii, o interpretare personală a experienţei, care este în continuă transformare, modificare, re-structurare, conectare la noile date, prin acomodare în cele vechi. - Nu este prioritar o achiziţie decât mai multe cunoştinţe, mai ales dacă acestea nu sunt şi înţelese, asimilate raţional, acomodate la structurile anterioare; dimpotrivă, importante sunt semnificaţiile sesizate, identificate, construite, interpretările proprii făcute, abilităţile de construire ale lor mereu exersate, de procesare independentă cât mai variată a informaţiilor culese.	- Nu elimină transmiterea ,ci o transformă, aducând în prim plan elevul / studentul cu particularităţile lui în cunoaştere şi învăţare, ca şi strategiile, metodele, procedeele de înţelegere proprie. - Stimulează procesarea persona-lizată a informaţiilor; după o generală prezentare introductivă a lor şi a resurselor disponibile (de către profesor), apoi oferă punct de sprijin pentru stimulare, îndrumare, antrenare, comunicare, colaborare, generalizare, aplicare. - Presupune angajarea activă a elevilor / studenţilor în formarea construcţiilor prin cunoaştere directă, şi nu numai prin intermediul transmiterii, receptării pasive. - Devine incitantă, facilitatoare prin chiar modul de punere a problemelor de învăţat, de organizare a condiţiilor necesare căutării individuale şi în grup prin reactualizarea celor necesare noii cunoaşteri , prin atenţionarea asupra procesărilor necesare, prin

	- Este un proces de interiorizare a modului de cunoaştere cu prioritate, iar înţelegerea este experienţială, subiectivă, induc-tivă, interactivă, colaborativă, bazată pe posibilitatea de reprezentare multiplă, pe activitate autentică, de unde şi rolul contextului creat specific (Joiţa, 2006). - Este legată de experienţa anterioară, de structurile şi semnificaţiile deja asimilate; de procedurile şi criteriile de interpretare, de contextul multiplu determinat în care are loc, de nivelul şi momentul cooperării cu alţii, de complexitatea abordării, de situaţiile efective în care e pus elevul, de condiţiile date.	conştientizarea rolului erorilor posibile, pentru oferirea unor puncte de sprijin pentru prelucrări şi interpretări, prin asigurarea condiţiilor de comunicare internă (reflexia) şi în grup / clasă prin oferirea de sugestii în formarea de ipoteze, proiecte de rezolvare şi apoi dezbaterea lor. - Presupune întreruperea transmiterii, manipulării cognitive şi antrenarea elevilor / studenţilor în a constata, a vedea proprie, actualiza, a dezvolta, a comunica, a corela, a verifica – singur şi / sau cu ceilalţi – sub îndrumarea profesorului şi alte moduri de interpretare, argumentare, exemplificare, rezolvare, ca apoi să aibă loc sinteze, dezbateri, negocieri, generalizări.
ELEVUL	- Agent activ principal prin experienţele sale şi stilul de învăţare, pentru a prelucra, ci nu a recepta simplu informaţiile. - El produce experienţele cog-nitive, el se confruntă cu conflictele cognitive şi cu erorile, el reinterpretează, el formulează ipoteze, el reflectă asupra problemelor. - Comportamentul lui este unul care vădeşte curiozitate, autonomie, iniţiativă, angajare în căutare, comunicare, cooperare. - Îşi construieşte singur propria învăţare. - Îşi construieşte o anume ima-gine asupra realităţii problemei, situaţiei, mai aproape sau mai departe de un model cunoscut, de propria experienţă anterioară sau imediată, bazată pe o autonomă înţelegere, interpre-tare mentală, filtrare subiectivă, chiar	

	emoționată, motivată.	
PROFESORUL		- Profesorul este cel care creează contexte facilitatoare: reactualizări, corecții, materiale suport, cerințe, concepte, operative, îndrumări, criterii de evaluare, management. - Facilitează, ghidează, este antrenor, organizează, stimulează, oferă puncte de sprijin, coordonează. - Își structurează lecțiile după crite-riile majore ale temei proiectate, nu după informațiile de detaliu. - Cunoaşte şi îşi ajută elevul să apre-cieze nivelul învățării anterioare, să își evidențieze expectanțele, să încerce să rezolve discrepanța între acestea şi stadiul prezent al cunoaşterii, în conținut şi proceduri, să conştientizeze conflictul cognitiv apărut, ca punct central.
CONDIȚII DE REALIZARE ÎN CLASĂ	- Condițiile care ar determina reuşita învățării nu se referă decât la contactul, interacțiunea directă a elevului cu realitatea (situația, contextul), la efec-tuarea şi câştigarea experiențelor de interpretare a ei, la punerea studentului în situația efectivă de a prelucra, a înțelege singur într-un mod proprie. - În clasă, constructivismul este posibil datorită esenței filosofiei sale: realitatea prin conținutul ştiințific este variat percepută de elevi / studenți ca indivizi.	- În cele mai mult situații , profesorul , conform finalităților şi curri-culumului, aplică regula completării, amplificării, dezvoltării construcțiilor cognitive anterioare, potrivit spiralei dezvoltării (Bruner, 1970). - Profesorul trebuie să creeze situații care să sugereze abstracții asupra cărora să opereze mental elevul / studentul, să le manipuleze propriu ca şi cum ele ar fi

		concrete. - În practica educațională drumul construirii nu este linear, doar în sens progresiv; ca atare este tot atât de firesc ca profesorul să aibă în vedere şi ,,abaterile'' sau adesea nevoia de deconstruire sau re- construire a experienţei şi a schemelor anterioare, de re – analizare şi de re – facere, de găsire a punctelor nevralgice în neînțelegere, în verificarea ipotezelor, în punerea într-o lumină nouă a celor ştiute , sau într-un context nou a celor ştiute . - În clasă se utilizează variate tehnici practice; elevii / studenţii trebuie încurajați să utilizeze tehnici active, după care să reflecteze propriu, să integreze în cunoştinţele anterioare, să caute sprijin în înțelegere.
ROLUL FACTORILOR NONCOGNI-TIVI	- Învățarea constructivistă implică şi aportul **educației nonformale** pentru că: extinde baza experimentală, extinde sursele de informare, exersează automotivarea în accentuarea căutării şi concentrării, permite utilizarea intensivă a noilor tehnologii informaționale în documentare, comunicare şi construcție proprie, oferă timp pentru reflecție. - Cercetări psihologice recente subliniază şi rolul important al **afectivității** în construcția cognitivă, prin existența unei logici a acesteia; afectele (Luc, Ciompi, apud Siebert, 2001): - sunt principalii furnizori de energie ai dinamicii cognitive, - determină continuu focarele atenției , -determină ierarhia conținuturilor	- Este util ca înainte de noua construcție, profesorul nu numai să recapituleze, dar şi să facă exerciții pregătitoare de noi corelații, interpretări critice, formulări de ipoteze, realizând astfel o **motivare** a elevilor pentru angajarea cognitivă prin conflict cognitiv, situație problematică, corectare a unor interpretări sau proceduri. - Profesorul trebuie să acorde atenție climatului, condițiilor ergonomice, componenței grupurilor, învățării colaborative şi, prin

	gândirii. - Între factorii învățării constructiviste este subliniat şi rolul **mediului**, contextului stimulați. - Antrenează limbajul variat pentru comunicare şi argumentare, explicare, dezbatere, negociere. - Se adresează variabilității **particularității** elevilor / studenților**r**, stilurilor de învățare. - Sunt respectate **interesele, dorințele, credințele** elevilor / studenților.	cooperare, apropierea de realitatea cotidiană, a situației, amenajării clasei, existenței materialelor – suport variate în temă, manifestării metacogniției (Siebert, 2001).

Sarcina 1: Interpretați propriu următorul citat şi reflectați, din postura viitorului profesor, asupra condițiilor didactice care ar încuraja independența elevilor în învățare, care ar oferi posibilitatea manifestării inițiativei, gândirii critice, deciziei:

„Constructivismul aduce în prim plan problematica cunoaşterii, a modului ei de realizare, de producere a cunoştințelor, iar nu a cunoştințelor date, ca produse în sine transmise, însuşite, reproduse, ca în învățământul tradițional. Vechile cunoştințe şi experiențe sunt necesare, sunt reactualizate, dar cele noi sunt acum înțelese, sunt acomodate la acestea, având loc re-structurări, prelucrări noi, constituind esența unei învățări de tip constructivist (…) importante sunt semnificațiile sesizate, identificate, construite, interpretările proprii făcute, abilitățile de construire a lor mereu exersate, de procesare independentă, cât mai variată a informațiilor culese." (Joița, 2006)

Sarcina 2: Utilizând instrumentul oferit şi raportându-vă la experiența anterioară a subiectului care construieşte în manieră constructivistă propria cunoaştere, alcătuiți o listă cu propruneri privitoare la optimizarea propriului proces de învățare.

Sarcina 3: Plecând de la teoria constructivistă şi de la propriile reprezentări legate de maniera de desfăşurare a procesului de învățământ, apreciați, reflectați, sub forma unui eseu, maniera în care veți proceda ca viitor profesor pentru a facilita învățarea constructivistă.

4.10. DE LA PREDAREA – TRANSMITERE LA PREDAREA – CONSTRUCȚIE

Mihaela Popescu

Procesul de învățământ reprezintă o interacțiune dinamică dintre trei elemente: predare-învățare-evaluare. Timp îndelungat predarea a fost activitatea dominantă, bucurându-se de prioritate şi valoare decisivă în ansamblul celorlalte caracteristici ale procesului de învățământ. În contextul unui nou cadru de abordare a învățării reprezentarea tradițională a predării a început să fie pusă sub semnul întrebării, conceptul în sine de predare căpătând sensuri noi pentru a face față schimbărilor din realitatea educațională autentică.

Realitatea românească a instruirii este încă puternic dominată de experiențele de învățare reproductivă. Încă sunt frecvente aşteptările cadrelor didactice pentru răspunsurile exacte ale elevilor. Din păcate această realitate este dominantă în contextul unei reforme curriculare permanente care reclamă prioritatea caracterului formativ al procesului instructiv educativ, participarea directă a elevului la propria formare. Această situație este întreținută şi de modul şi nivelul de pregătire al cadrelor didactice în domeniu şi de aici accentul pe care îl pun pe transmiterea de cunoştințe, de reguli, de modele.

Decalajul constatat îşi poate găsi rezolvarea în formarea în rândul cadrelor didactice a unei noi concepții asupra predării, concepție care nu exclude paradigma behavioristă, ci o îmbină progresiv cu cea constructivistă astfel încât treptat să se treacă de la paradigma predării-transmitere la paradigma predării-construcție.

Rolul şcolii definit prin formarea pentru viață nu poate fi redus la învățarea ştiinței în mod tradițional prin dirijare. Învățarea este un act construit, iar pentru a încuraja acest efort elevii trebuie să fie implicați în actul învățării, să constate, să formuleze, să analizeze, să comunice, să interpreteze, să exemplifice. Toate acestea se vor realiza sub îndrumarea şi cu sprijinul profesorului.

În triada predare-învățare-evaluare, rolul predării nu este diminuat, ci capătă noi conotații, uneori chiar mai complexe decât cele anterioare, de exemplu inițierea elevilor în cunoaşterea ştiințifică este mult mai dificilă decât simpla transmitere a conceptelor şi teoriilor. În susținerea afirmațiilor de mai sus prezentăm în tabelul de mai jos notele definitorii ale predării-transmitere şi cele ale predării-construcție:

Tabel 23. Predarea – transmitere vs. predarea – construcție

Predarea – transmitere (Cerghit, 2002)	**Predarea – construcție** (Joița, 2006)
- Predarea ca o structură complexă şi coerentă de acțiuni care angajează elevii într-un efort de învățare pe un anumit conținut, realizat cu profesorul sau cu	- Predarea ca punct de plecare care sugerează, orientează, atenționează, provoacă elevul să depună efortul necesar pentru a cunoaşte propriu, a interpreta, a

ajutorul colegilor sau chiar singuri. - Predarea ca gestiune a învățării - dacă pentru elevi a învăța înseamnă a obține o înlănțuire de schimbări constante şi progresive în comportament, pentru profesor a preda înseamnă a iniția o serie de acțiuni cu scopul de a provoca şi de a impulsiona asemenea schimbări. - Predarea ca act de comunicare, de prezentare a materiei în forme dintre cele mai diferite: prin furnizarea de fapte, prin expunere, prin explicații, transmitere, punere de probleme,dezbatere, experimente, demonstrații, ilustrații. - Predarea ca ofertă de experiențe educaționale şi traducerea acestora în codurile cognitive, afective şi acționale ale celor care învață. - Predarea ca dirijare a învățării, ca activitate destinată stimulării şi îndrumării învățării. - Predarea ca instanță decizională, ca ansamblu de decizii care preced, însoțesc şi urmează activitatea de predare-învățare.	reflecta, a extinde căutarea, a aplica în situații reale. - Predarea nu elimină transmiterea, ci o transformă, aducând în primul plan elevul cu particularitățile lui în cunoaştere şi învățare, ca şi strategiile, metodele, procedurile de înțelegere proprie; profesorul oferă puncte de sprijin pentru stimulare, îndrumare, antrenare, comunicare, colaborare, generalizare, aplicare. - În predare profesorul trebuie să se țină seama că fiecare elev receptează, reține, acordă importanță după ecoul cognitiv, emoțional pe care informația îl trezeşte, după experiența, expectanțele fiecăruia. Toate acestea trebuie să fie valorificate pentru ca elevul să parcurgă drumul de construire individuală a înțelegerii. - Predarea –construcție presupune antrenarea elevilor în a constata, a vedea propriu, a formula, a analiza, a dezvolta, a comunica, a corela, a valorifica – singur şi/sau cu ceilalți sub îndrumarea profesorului şi alte moduri de interpretare, argumentare, exemplificare, rezolvare, ca apoi să aibă loc sinteze, dezbateri, negocieri, generalizări.

Sarcina 1: Pornind de la premisa ca raportul dintre predarea-transmitere şi predarea construcție reflecta raportul dintre caracterul informativ şi cel formativ al procesului de învățământ, elaborați o situație de instruire prin care să puneți în evidență aceste raporturi. Construiți reflecții privind rolul profesorului în acest context

Sarcina 2: Pornind de la textul suport şi valorificând experiența proprie elaborați un eseu cu tema: „Rolurile profesorului în contextul predării – construcție".

Sarcina 3: Pornind de la textul suport şi valorificând acumulările anterioare în pregătirea pedagogică identificați consecințe ale predării – transmitere asupra relației profesor-elev, elev-elev. Formulați reflecții proprii ca viitori profesori.

5. *CURRICULUMUL ŞI ALTERNATIVA CONSTRUCTIVISTĂ*

5.1. TIPURI DE CURRICULUM. ALTERNATIVE ŞI COMPLEMENTARE

Elena Joița

Având în vedere principiile, procesul definirii unui curriculum, variantele lui de concepere şi concretizare sunt numeroase, în funcție de posibilitățile de combinare a elementelor angajate în realizarea scopurilor şi obiectivelor, de condițiile de implementare, cercetarea pedagogică inventariind criterii şi tipuri, care s-au generalizat în diferite sisteme de învățământ.

Profesorul are obligația de a realiza un curriculum oficial, formal, obligatoriu, de bază, dar are şi posibilitatea de a utiliza încă alte tipuri (ca alternative la cel dat), în extensii variate, pentru atingerea optimă a obiectivelor sau le poate combina (prin complementaritate), după context, experiență didactică, nivel al profesionalismului.

Tabel 24. Curricula alternative şi complementare

Criteriul	Tipul de curriculum	Esența. Caracteristici
Modelul de proiecta-re	- C. bazat pe discipline separate	- Tradițional. Unui domeniu de studiu îi corespunde o disciplină şcolară sau un sistem de discipline, eşalonate progresiv,
	- C. bazat pe structuri interdisciplinare	- Discipline sau cursuri, programe la granița între 2 sau mai multe domenii, apropiate sau distincte
	- C. bazat pe competențe	- Utilizat în formarea şi integrarea în diferite domenii de activitate (ca în cazul formării profesorilor),
	- C. bazat pe modelul învățării depline	- Cere valorificarea integrală a timpului de învățare după nevoile fiecărui elev, cu valorificarea evaluării continue . Fiecare progresează în ritmul şi timpul său,
	- C. bazat pe activitatea elevului	- Domină construcția învățării pe baza experiențelor individuale sau de grup, în mod direct, sub îndrumarea profesorilor,
Modali-	- C. explicit	- Formal, scris, conform obiectivelor educației,

tatea de realizare		concretizat în documente şcolare oficiale sau la decizia şcolii, ca parte a politicii educaționale,
	- C. implicit	- Ansamblu de situații, influențe din mediul şcolar, climatul din clasă, stilul profesorilor, alte relații influente din mediu,
	- C. ascuns	- Totalitatea efectelor psihosociale ale curriculumului oficial, explicit asupra elevilor, părinților,
	- C. Absent	- Parte a curriculumului explicit nerealizat din variate motive, dar cu efecte asupra formării standard cerute,
Strategia de cercetare	- C. fundamental	- Conceput pentru formarea generală (c. general) sau pentru una specială (c. specializat), pentru deschiderea psihosocială (c ascuns) sau extraşcolară, neorganizată (c. informal),
	- C. Aplicativ	- Ceea ce este concretizat în documente (c. scris), ceea ce realizează profesorul la clasă (c. predat), ceea ce asimilează elevul (c. învățat), este evaluat (c. testat), ceea ce este indicat suplimentar (c. recomandat),
Gradul de generali-tate	- C. general	- Conceput pentru formarea de bază, aplicat în învățământul general obligatoriu,
	- C. de profil	- Conceput pentru satisfacerea particularităților elevilor, pe domenii de interes,
	- C. Specializat	- Conceput pentru formarea profesională, calificare,
Gradul de obligati-vitate	- C. obligatoriu	- Ceea ce trebuie parcurs de către toți elevii, ca bază a culturii generale şi speciale şi care se evaluează standardizat, ca trunchi comun (c. nucleu),
	- C. opțional	- Organizat conform alegerii elevilor a unui domeniu, program, modalități de formare complementară, din mai multe oferte, în completarea c. nucleu,
	- C. Facultativ	- Dintr-o ofertă mai largă de programe, elevul îşi alege ceea ce consideră a-i fi util în formarea sa, generală sau specială
Resursele	- C. global	- Prin combinare între diferite alte tipuri de bază: c.

de dezvoltare		explicit – implicit – ascuns – absent sau c. obligatoriu – opțional – facultativ sau c. formal – nonformal – informal sau c. general – de profil – de specialitate ş.a.
	- C. național	- Curriculumul unitar, expresie a politicii educaționale pentru toți elevii, alcătuit din c. de bază – obligatoriu – opțional – facultativ ,
	- C. disimulat	- Combinația a ceea ce este lăsat în umbră, deşi important, considerat ca efect rezultat: c. implicit – ascuns – absent ,
	- C. nucleu aprofundat	- Rezultat motivat din creşterea timpului acordat pentru o arie curriculară sau o disciplină, ca trunchi comun,
	- C. nucleu extins	- Suplimentarea tematică, procedurală pentru elevi capabili de performanță, ca trunchi comun,
	- C.la decizia şcolii	- Alegerea opționalelor de către elevi, din mai multe variante de programe, discipline propuse în şcoală, prin decizii ale conducerii,
	-C.de tip asamblare	- Gruparea de conținuturi diferite şi izolate în jurul unui obiectiv sau situație,
	-C. de tip integrativ	- Combinarea de conținuturi la nivel intra, pluri, inter, transdisciplinar,
	- C. diferențiat sau personalizat	- O construcție curriculară în raport cu particularitățile individuale, la nivelul unei grupe de nivel sau al unui elev
Categorii de valori dominante incluse	- C. umanist	- Asigură formarea prioritară a culturii umaniste, prin extinderea ponderii disciplinelor,ariilor specifice şi tipurilor de licee, facultăți,
	- C. teoretic, academic	- Asigură formarea ştiințifică de bază, prin studiul extins al disciplinelor din aria Ştiințe şi la nivelul tipurilor de licee, facultăți,
	- C. tehnologic	- Asigură formarea practic-aplicativă, prin studiul extins al disciplinelor din aria Tehnologii şi la nivelul tipurilor de licee, facultăți,
	- C. Vocațional	-Asigură formarea potrivit particularităților vocaționale speciale ale elevilor, studenților.

Modul de luare a deciziilor	- C. formal	- Domină obligativitatea respectării anumitor norme stabilite, în elaborare şi realizare,
	- C. politic	- Este impus de grupurile aflate la putere, conform potrivit programului propriu politic,
	- C. democratic	- Este elaborat şi realizat prin participarea largă a celor interesaţi la decizii şi alternative,
	- C. Subiectiv	- În luarea deciziilor specifice domină argumentele personale ale factorilor decidenţi,
Ciclurile curricu-lare	- C. de achiziţii fundamentale	- Specific anului pregătitor şi claselor I - II, pentru asimilarea cunoştinţelor şi instrumentelor de bază pentru activitatea intelectuală, fizică, practică, socială,
	- C. de dezvoltare	- Specific pentru clasele III – VI, urmărind dezvoltarea cunoştinţelor de bază, a capacităţilor, a abilităţilor de învăţare, a celorlalte dimensiuni ale personalităţii,
	- C. de observare şi orientare	- Corespunzător claselor VII – IX , în scopul cunoaşterii nivelului particularităţilor individuale, pentru consiliere, a realizării corecţiilor şi a orientării şcolare,
	- C. de aprofun-dare	- Specific claselor X – XI, pentru adâncirea studiului domeniilor, disciplinelor, după profilul ales,
	- C. de speciali-zare	- Specific claselor XII – XIII, pentru pregătirea în vederea integrării în etapa următoare de studiu sau activitate profesională.

Sarcina l: În raport cu experienţa anterioară, ca elevi sau ca studenţi – practicanţi, apare surprinderea existenţei atâtor categorii de curriculum, dar relativ prezente explicit în realitatea activităţii şcolare. Găsiţi argumente pro sau contra acestei stări de fapt. Expuneţi, pe scurt, un proiect propriu pentru corectarea situaţiei, ca viitor profesor. Argumentaţi.

Sarcina 2. Într-o matrice criterială, la disciplina dvs., ca profesor, în raport cu un scop ales sau grup de obiective specifice, construiţi şi motivaţi un tablou al tipurilor de curriculum, pe care le veţi folosi în alternanţă la cel oficial sau prin complementaritate, ca să atingeţi acest scop. Menţionaţi dificultăţi posibile, variante ce pot rezulta. Apreciaţi critic soluţiile găsite. Reflectaţi asupra realităţii şi eficienţei acestei sarcini în activitatea profesorului la clasă.

5.2. ALTERNATIVE DE STRUCTURARE ŞI ORGANIZARE A CONŢINUTULUI CURRICULAR – SUPORT AL INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE

(prelucrare după Ionescu, 2003; Neacşu,1997)

Remus Mogonea

Conţinuturile curriculare condensate în diferite suporturi şi documente curriculare oficiale, pe baza unor criterii riguroase (filosofice, epistemologie, logico-ştiinţifice, pedagogice, psihologice) cunosc un anumit mod de organizare, structurare, ordonare şi prezentare. Maniera de prezentare, organizare a conţinuturilor curriculare facilitează accesul la valori ale celui care studiază.

În cadrul curriculumului, conţinuturile (resursa informativă), reprezintă veriga cea mai dinamică şi flexibilă, deoarece valorile condensate în acestea şi oferite celor care studiază le pot fi oferite şi prezentate din perspective diferite, în manieri diferite. De aceea, în organizarea conţinuturilor s-au conturat mai multe modalităţi de prezentare.

În prezent, predomină viziunea inter-, multi-, pluri-, transdisciplinară, dar şi cea modulară sau integrată în organizarea conţinuturilor curriculare. De asemenea, organizarea conţinuturilor facilitată de utilizarea calculatorului sau prezentarea unor oferte informaţional-curriculare alternative sunt modalităţi care cunosc o mare amploare.

Tabel 25. Alternative în organizarea conţinutului curricular

Posibilităţi, alternative de structuare şi organizare	**Caracteristici**
Structurarea/organizarea logică (liniară, concentrică, în spirală)	- Se bazează pe înlănţuirea cunoştinţelor, astfel încât acestea sunt deduse unele din altele, inductiv sau deductiv.
Structurarea/organizarea liniară	- Constă în înlănţuirea şi ierarhizarea succesivă, continuă şi progresivă a cunoştinţelor într-o ordine care evidenţiază şi modul de relaţionare organică a cunoştinţelor. - Ce se predă la un moment dat, reprezintă o continuare a ceea ce s-a predat şi o bază pentru ceea ce se va preda ulterior. - Ceea ce s-a predat într-o clasă nu se mai reia în clasele următoare din acelaşi ciclu curricular.

Structurarea/organizarea concentrică	- Presupune înlănțuirea logică a cunoştinţelor prin reveniri asupra lor şi prin aprofundări realizate în clase succesive ale aceluiaşi ciclu curricular sau în cicluri curriculare diferite. - Se lărgeşte progresiv cercul cunoaşterii.
Structurarea/organizarea în spirală	- Rezultă din combinația organizării liniare cu cea concentrică. - Se revine asupra unor cunoştinţe fundamentale, care reprezintă structura de bază a obiectului de învățământ şi care condiționează esența însuşirii noilor cunoştinţe organizate liniar. - Sunt angajate operaţii logice, intelectuale, cu complexitate crescândă, pe măsură ce se revine la tot mai multe cunoştinţe. - Sunt realizate corelaţii cu alte programe şcolare pentru a se asigura abordarea sistemică a conținuturilor instruirii.
Structurarea/organizarea după puterea explicativă a cunoştinţelor	- Se bazează pe ideea că în cadrul fiecărui obiect de învățământ există o serie de concepte sau idei care semnificație celor care urmează. - Cunoştinţele nu se deduc unele din altele, ci unele au o putere explicativă mai mare decât altele. - Anumite cunoştinţe nu pot fi înțelese decât prin apel la altele care oferă o bază explicativă mai mare.
Structurarea/organizarea monodisciplinară	- Se bazează pe izolarea disciplinei de altele. - Sunt prezentate strict conținuturile unei singure discipline.
Structurarea/organizarea intradisciplinară	- Are aceeaşi fundamentare teoretică, ca şi cea monodisciplinară. - În plus, subliniază rolul cunoştinţelor din interiorul unei discipline de studiu şi a relațiilor dintre acestea.

Structurarea/organizarea multidisciplinară	- Presupune alăturarea/juxtapunerea de informaţii, de elemente ale conţinuturilor diferitelor discipline, de metode, de tehnici, limbaje ale acestora, fără cooperare şi interacţiuni. - Formarea este focalizată pe conţinuturile informaţionale şi instrumentale ale mai multor discipline necorelate între ele.
Structurarea/organizarea pluridisciplinară	- Presupune cooperare între informaţii, conţinuturi, metode, tehnici, limbaje ale diferitelor disciplione, fără realizarea unui tablou integrativ. - Se poate studia un fenomen, obiect, simultan, din mai multe puncte de vedere diferite, cu contribuţia mai multor discipline. - Presupune un efort conjugat, dar nu şi coordonat, disciplinele păstrându-şi autonomia epistemologică, logică şi organizarea conceptuală internă şi structuri conceptuale specifice.
Structurarea/organizarea interdisciplinară	- Presupune valorificarea relaţiilor şi interacţiunilor dintre diferite conţinuturi ale învăţământului, corespunzătoare mai multor obiecte de studiu. - Există mai multe tipuri de organizare interdisciplinară: corelaţii interdisciplinare spontane sau organizate, interdisciplinaritate conceptuală, interdisciplinaritate metodologică, interdisciplinaritate axiologică, interdis-ciplinaritate limitrofă (hibridare), intedisciplinaritate de tip integrativ. - Se bazează pe întrepătrundere, cooperare, coordonare, integrare organică a două sau mai multe discipline, fiecare venind cu proprii scheme conceptuale, cu modul său specific de a aborda problema. - Se focalizează pe o temă sau experienţă, abordată comprehensiv, integrator, în manieră sintetizatoare.
Structurarea/organizarea transdisciplinară	- Presupune întrepătrundere , cooperare, coordonare, integrare şi interpretare de nivel foarte înalt superior a conţinuturilor, metodelor, tehnicilor, limbajelor

	diferitelor discipline. - Se focalizează pe o temă sau experienţă abordată holistic, global. - Solicită un excurs ştiinţific, epistemologic, metodic în interiorul ştiinţelor, pentru a evidenţia un anumit aspect. - Se utilizează de regulă in fazele superioare ale şcolarităţii sau în munca de cercetare şi experimentare.
Organizarea prin ipoteze (conjecturală)	- Se bazează pe seturi de propoziţii cu valoare ipotetică (de exemplu, la biologie, cum a devenit animalul om; la fizică, cum se manifestă forţele gravitaţionale şi antigravitaţionale).
Organizarea personalizată a informaţiilor	- Este definită de raportul dintre valorile mesajului ştiinţific şi valorile afective, atitudinale şi experienţiale ale cadrului didactic (mai ales la disciplinele artistice).
Organizarea secvenţială	- Presupune (semi)algoritmizarea, împărţirea conţinutului în paşi, în etape, inducând o anumită ordine de învăţare şi o anumită eficienţă a acesteia.
Organizarea progresivă	- Informaţiile, conţinuturile sunt prezentate în funcţie de gradul de dificultate a sarcinii, noutatea sarcinii, întinderea domeniului, unele dificultăţi subiective.
Organizarea taxonomică	- Vizează abordarea conţinutului potrivit unei ordini în care elevii vor învăţa o capacitate, competenţă ce se fundamentează pe o alta, deci aflată într-o relaţie de dependenţă ierarhică de aceasta.
Organizarea diferenţiată sau de nivel	- Constă în abordarea conţinutului potrivit unei ordini care respectă principiul conformităţii cu dezvoltarea psihologică a elevilor. - Conduce la crearea sarcinilor pentru grupele de nivel.
Organizarea sub forma mapelor (hărţilor) de	- Este realizată potrivit unor conţinuturi structurate în blocuri şi hărţi în loc de capitole, teme sau lecţii.

documentare	- Apelează la abordarea holistică, la principiile gestaltismului şi structuralismului, oferind o viziune sintetică asupra conţinuturilor.
Organizarea focalizată	- Se bazează pe abordarea conţinutului în conformitate cu ideea unui aranjament sau a unei dispuneri spaţiale a informaţiilor în paginile manualelor, cursurilor, a materialelor de bază sau auxiliarelor.
Organizarea după fazele predării	- Este realizat conform unui plan raţional ce conţine drept faze principale: pregătirea, investigaţia, discutarea, utilizarea şi extensia, variaţia lor fiind în corespondenţă cu obiectivele predării.
Organizarea după modelul unităţilor de sens	- Conţinutul oricărui curs poate fi structurat după tipul specific de informaţie pe care o conţine şi în care se descrie sau se explicitează o anumită unitate informaţională – noţiune, regulă, lege, normă, principiu.
Organizarea după modelul operaţiilor diferenţiatoare	- Se realizează conform principiilor relevanţei după care, pe de o parte, elevii pot asimila rapid informaţii, pe de altă parte, elevii pot regăsi cu uşurinţă informaţiile în sistemul lor de cunoştinţe constituit, în funcţie de calitatea lor.
Organizarea bazată pe arborele de relevanţă şi de clasificare	- Constă în structurarea conţinutului în raport de un număr de proprietăţi care permit divizarea unei realităţi, în raport cu un criteriu, în mai multe categorii.
Organizarea tematică	- Se bazează pe ideea că în predare profesorul ar putea respecta principiile organizării transversale. - Tema este o reconstrucţie conceptuală care se bazează pe procesualitatea integrativă a manifestării fenomenelor, proceselor, legilor, evenimentelor.
Organizarea modulară	- Se bazează pe conceperea unor module didactice de instruire. - Modulul este format din seturi de cunoştinţe, situaţii

	didactice, activităţi, mijloace, materiale destinate studiului. - Modulul este alcătuit dintr-un ansamblu de elemente educaţionale specifice ce poate fi parcurs independent de tot restul sistemului din care face parte. - Durata parcurgerii unui modul poate dura de la câteva cursuri, la câteva luni. - Modulele presupun o instrucţie personalizată, adaptată capacităţilor cursantului. - Utilizarea modularităţii, influenţează organizarea sistemelor de învăţământ, mai ales pe trepte superioare.
Organizarea integrată	- Presupune esenţializarea, sintetizarea didactică a cunoştinţelor din diferite domenii ale cunoaşterii, în vederea formării unei viziuni integrative asupra realităţii. - Organizarea integrată are în vedere scopurile şi obiectivele mai multor discipline de studiu, competenţele educaţionale vizate, temele/topicile de natură teoretică şi practică, preocupările şi dorinţele elevilor.
Organizarea în perspectiva informatizării învăţământului	- Se bazează pe facilitarea transmiterii informaţiilor cu ajutorul calculatorului sau a unor softuri educaţionale (IAC sau IAO). - Presupune valorificarea didactică a ordinatorului pentru toate ariile curriculare. - Crearea şi utilizarea sistemelor expert pentru organizarea conţinuturilor învăţământului şi ale educaţiei.

Sarcina 1: În urma studierii câtorva manuale alternative de la disciplina de specialitate, precizaţi modul de structurare a conţinuturilor propuse de acestea. Justificaţi alegerea făcută de autori, raportând-o şi la criteriile de elaborare a unui manual alternativ! Aduceţi reflecţii personale.

Sarcina 2: În situaţia de profesor practician, aveţi la dispoziţie un evantai larg de prezentare, sistematizare şi evocare a valorilor conţinuturilor specialităţii dumneavoastră. Din descrierile de mai jos, alegeţi trei pe care le consideraţi mai eficiente şi motivaţi alegerea făcută. De ce/de cine aţi ţine cont în alegere? Aduceţi argumente şi reflecţii personale.

Sarcina 3: Studiaţi trei manuale alternative pentru aceeaşi clasă şi disciplină. Inventariaţi modalităţile de organizare organizare a conţinuturilor propuse de aceste manuale. Prezentaţi o listă cu punctele slabe ale organizării conţinuturilor oferite de manualele respective. Cum argumentaţi? Adăugaţi reflecţii personale.

Sarcina 4: Ca şi profesor practician aveţi posibilitatea de a re-organiza conţinuturile propuse de manuale, ghiduri metodologice, suporturi, culegeri etc. Pentru ce variantă aţi alege ca materialul re-organizat de dvs. să fie mai bine înţeles/receptat de elevi. Cât de mult se poate implica profesorul în reorganizarea conţinuturilor propuse de programe şcolare şi/sau manuale alternative? Argumentaţi! Adăugaţi reflecţii personale.

5.3. CONSTRUCTIVISMUL ŞI RECONSTRUCŢIA CURRICULUMULUI DE CATRE PROFESOR

Claudiu Bunăiaşu

Abordând curriculumul ca o „construcţie mentală", ca un „construct pedagogic", plecând de la experienţe educaţionale subiective, atunci pot fi valorificate în manieră constructivistă toate tipurile de curriculum. Astfel, referitor la criteriul reprezentat de modalităţile de organizare a curriculumului, constructivismul, obiectivat în activitatea de reconstrucţie a curriculumului de către profesor, poate reprezenta legătura puternică dintre curriculumul oficial (organizat preponderent în manieră tradiţională, monodisciplinară) şi inovaţiile curriculare, la nivelul curriculumului - nucleu sau a celui la decizia şcolii, constând în introducerea structurilor curriculare integrate.
Dar ne este utilă aici şi o adaptare (după D' Hainaut, 1981) a modalităţilor de organizare a curriculumului, după criteriul corelaţiei disciplinare:

Tabel 26. Corelarea disciplinară în construcţia conţinuturilor

Monodisciplinaritatea	**Pluridisciplinaritatea**	**Interdisciplinaritatea**	**Transdisciplinaritatea**
- Reprezintă forma tradiţională de organizare a curriculumului şcolar, pe discipline relativ independente unele de altele.	- Constituie o integrare curriculară, bazată pe abordarea unei teme, unei situaţii sau unei probleme de mai multe discipline	- Constă în „a organiza învăţământul în aşa fel încât să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în	- Desemnează o nouă abordare a învăţării şcolare, centrată nu pe discipline, teme, ci „dincolo" (trans) de acestea. Accentul este pus pe demersurile elevului.

	autonome.	contexte cât mai variate posibil." (D'Hainaut,1981) - Reprezintă un mod de abordare a educației care orientează activitatea de învățare a elevului în direcția dobândirii simultane a unor capacități, atitudini, cunoştinţe comune sau/şi complementare mai multor discipline.	-Transcenderea disciplinelor nu înseamnă eludarea conținutului lor informațional, însă se impune o transfocare inedită a structuranților conținuturilor învățării de pe materiile de studiu pe nevoile, aspirațiile, interesele cognitive ale elevilor.
- Asigură siguranța avansării lineare a elevului în conținuturile învățării, pe un traseu cognitiv precis, bine delimitat.	- Tema este abordată din mai multe perspective. - Asigură decompartimentarea cunoştinţelor. - Permite forme, nuanțate - Transferul se va putea realiza mai uşor.	- Permite transferul şi rezolvarea de noi probleme; - Constituie o abordare economică în ceea ce priveşte raportul dintre cantitatea de cunoştinţe şi volumul de învățare. - Deoarece favorizează transferul, ea construieşte un potențial şi contribuie la creşterea acestui raport.	-Fundamentează învățarea pe realitate. - Facilitează viziunea globală, transferul cunoştinţelor în diverse contexte.
- Dar traseul cognitiv prestabilit, riguros planificat şi urmat pe etape, paşi poate conduce însă la „paradoxul enciclopedismului specializat", care îi izolează pe profesori şi pe elevi de realitate.	- Nu ia în considerare structura internă a disciplinelor. - Se sacrifică rigoarea şi profunzimea „în favoarea unei simplificări excesive".	- Este pericolul căderii într-un dogmatism interdisciplinar. - Este riscul unei generalizări abuzive, care duce la un anumit tip de reducționism. - Apare neglijarea	- Limitele sunt cauzate de introducerea excesivă şi constau în pericolul acumulării de lacune, al lipsei de profunzime în cunoaştere.

-„În devotamentul său pentru disciplină, profesorul tinde să treacă pe al doilea plan obiectivul prioritar al educației: elevul în cauză” (D’Hainaut, 1981).		dimensiunii verticale a cunoştinţelor.	

Sarcina 1: Utilizând materialul-suport „Modalităţi de organizare a curriculumului”, realizaţi o analiză comparativă a trei dintre aceste perspective de organizare curriculară, arătând avantajele şi/sau dezavantajele fiecăreia în instruirea constructivistă, după modelul dat mai jos. Stabiliţi şi argumentaţi pe cea optimă.

Tabel 27. Corelarea disciplinară şi instruirea constructivistă

Perspectiva curriculară			
Avantaje în instruirea constructivistă			
Dezavantaje în instruirea constructivistă			

Sarcina 2: Avansaţi apoi o serie de soluţii de inovare a curriculumului de către profesor (la nivel de strategii, metodologii, programe curriculare în zona curriculumului la decizia şcolii), din perspectiva organizării curriculare alese, rezultând astfel o matrice comparativ – optativă.
Formulaţi reflecţii personale, privind reconstrucţia curriculumului de către profesorul constructivist.

Sarcina 3: Elaboraţi o programă curriculară, în viziunea modalităţii de organizare curriculară aleasă, pentru o disciplină/modul, din cadrul curriculumului la decizia şcolii (structurată pe obiective, conţinuturi, strategii de instruire şi de evaluare, de natură constructivistă).

Sarcina 4: Raportându-vă la programa curriculară inovatoare elaborată şi la programele curriculare în vigoare, din trunchiul comun, realizaţi o matrice, în care să comparaţi perspectiva constructivistă de construire a unei programe şcolare cu cea behavioristă (dominantă încă). Folosiţi drept criterii:
- concepţia curriculară ;
- perspectiva structurală (elementele curriculare componente) ;

- perspectiva procesuală (modelul şi modul de proiectare, modalităţile de organizare a curriculumului, asigurarea condiţiilor de eficientizare a implementării, de evaluare formativă încă din stadiul de proiect) ;
- criterii de apreciere globală a programelor, ca produse curriculare.

5.4. O PROGRAMĂ ANALITICĂ PRELUCRATĂ CONSTRUCTIVIST

Elena Joiţa

Concepută ca o proiectare alternativă de prelucrare, de adaptare la contextul pedagogic real al disciplinei, al clasei, a unei programe oficiale, de către profesorul practician, ea apare aici ca un exerciţiu pentru studentul – viitor profesor, în înţelegerea aplicată a ipotezei coinstructiviste.

În exemplul dat, se insistă pe o cunoaştere mai eficientă a problematicii unităţii respective de învăţare, pe structurarea categoriilor de cunoştinţe, pe prelucrările mentale a datelor specifice, pe înţelegerea modului cum, ca profesor, să-şi contureze singuri elementele acţiunilor profesionale.

Prin raportare la profilul de competenţă al profesorului constructivist (cap. 3. 1.), prin prelucrarea astfel curriculară a programei date, profesorul exersează şi-şi consolidează cunoştinţe, capacităţi, competenţe de specialitate, pedagogice şi metodice , acest mod de prelucrare a programei fiind, de fapt o acţiune de pregătire a proiectării propriu-zise:

Tabel 28. Prelucrarea constructivistă a unei programe analitice

Pedagogie. Modulul II: Teoria şi metodologia curriculumului **Unitatea de învăţare: Finalităţile educaţiei** **Nr.ore: curs 6/6, seminar 3/6** **Obiective specifice, prin prelucrarea mentală, acţională, situaţională a cunoştinţelor (Conform Profilului de competenţă a profesorului constructivist, cap. 3. 1.):** **1. – Cunoştinţe.....** **2. – Capacităţi :.....** **3. – Competenţe :.....** **4. – Atitudini : .....**

Informații teoretice generale, cercetări actuale în temă. Fundamentare. Referințe bibliografice	**Cunoştințe teoretice-expert, concepte-cheie, de bază pentru acțiunea ştiințifică în situații practice**	**Cunoştințe procedurale pentru rezolvarea situațiilor reale la clasă. Managementul procesului**	**Cunoştințe experiențiale proprii, în rezolvarea sarcinilor concrete. Aplicații. Ipoteze. Reflecții**	**Cunoştințe generalizate prin colaborare, dezbatere. Sinteze teoretice, acționale, metodologice, evaluative**
- Nevoia de finalități în educație - Funcția teleologică a educației - Relația finalități-aşteptări-rezultate - Factori determinanți - Categorii de finalități şi caracteristicile lor. Funcții - Cercetări actuale - Surse de informare esențiale, inclusiv TIC	- Finalitățile-principal element al curriculumului - Relația cu celelalte elemente ale lui - Finalitățile învățământului-note esențiale, analiză comparativă - Profilul de formare şi precizarea scopurilor şi obiectivelor unui curriculum - Finalitățile formative – categorii, roluri - Logica derivării, definirii obiectivelor şi consecințe - Consecințe ale utilizării lor în proiectarea	- Cum se diferențiază categoriile de finalități la specialitate? - Cum se analizează critic documentele curriculare în temă? - Cum precizează scopurile şi obiectivele învățării la disciplina sa? - Cum se stabilesc scopurile şi obiectivele pentru o unitate de învățare? - Cum se echilibrează categoriile de obiective în proiectarea diferitelor activități? - Cum se	- Cum, cât pot să concretizez obiectivele în sarcini de lucru? - Cum pot depăşi dificultățile în adaptarea lor la elevi, resurse, contextul dat ? - Ce decizii pot lua în procesul realizării astfel a obiectivelor? - Cum pot coordona, îndruma, stimula progresul fiecărui elev în realizarea obiectivelor? - Cum pot să utilizez varietatea relațiilor cu elevii în activitate? - Cum pot să precizez şi să	- Confruntarea şi sinteza interpretărilor , ideilor, formulate individual - Prezentarea şi verificarea în grup a argumentelor fiecăruia - Completarea informațiilor prin schimb de date, surse, exemple - Receptarea şi analiza critică, comparativă a experiențelor individuale în învățarea temei - Dezbaterea dificultăților, confuziilor, erorilor: cauze, soluții - Sinteza a mai multor alternative de rezolvare,

	activităților	analizează critic, adaptează, completează programele şi manualele sale în temă? . - Cum se aleg, precizează obiectivele după context, elevi, conținut, resurse? - Cum se relaționează obiectivele cu strategiile de învățare? Dar cu formele de evaluare? - Cum se precizează şi realizează echilibrat obiectivele informative-formative-educative? . - Cum se utilizează datele nonformale? - Cum se utilizează experiențele anterioare în temă ? - Cum se precizează, adaptează la specificul	apreciez sarcinile după etapele, particularitățile, metodologia învățării constructiviste? - Cum, cât pot să formulez mai multe variante de rezolvare? - Ce experiențe anterioare aş putea să utilizez şi să dezvolt? - Ce reflecții , ipoteze pot formula în temă, diferitele etape ale activității ? - Cum pot să respect, comunic, urmăresc criterii de calitate în realizarea obiectivelor, sarcinilor? - Cum pot să folosesc elementele afective, motivaționale, atitudinale în rezolvarea sarcinilor? - Cum pot să sesizez dificultățile	interpretare - Sinteza generală a temei: plan dezvoltat, hartă conceptuală, lucrări-rezumat, lucrări proprii completate sau rescrise, produse-construct - Sinteza punctelor tari şi slabe, continuări, deschideri în înțelegerea temei - Efectuarea de deschideri către alte teme, experiențe, contexte - Aplicarea criteriilor obiective de evaluare generală a construcției cunoaşterii - Exersarea atitudinii de negociere, stabilire a consensului, de acomodare reciprocă - Exersarea limbajelor de comunicare în grup

		elevilor? - Cum se adaptează la condiţiile contextului din clasă ?	tipice, erorile şi să le utilizez ca puncte de plecare ? - Cum pot să utilizez efectele construirii înţelegerii în o nouă acţiune? - Cum pot să valorific experienţele nonformale şi informale în temă?	- Manifestarea empatiei în înţelegerea reciprocă - Definitivarea portofoliului tematic, teoretic şi practic - Evaluarea generală după criteriile de reuşită, eficienţă, progres
Materiale-suport. Instrumente	**Materiale-suport. Instrumente .....**	**Materiale-suport. Instrumente .....**	**Materiale-suport. Instrumente .....**	**Materiale-suport. In strumente .....**
Metode clasice şi constructiviste	**Metode clasice şi constructiviste .....**	**Metode clasice şi constructiviste .....**	**Metode clasice şi constructiviste .....**	**Metode clasice şi constructiviste .....**
Autoevaluare	**Autoevaluare .....**	**Evaluare formativă ..... Autoevaluare .....**	**Evaluare formativă ..... Autoevaluare .....**	**Evaluare formativă şi sumativă ..... Autoevaluare .....**

Sarcina 1: Un profesor, când începe pregătirea activităţii sale didactice, studiază, între documentele curriculare date şi programa analitică la disciplina sa, la o clasă, pentru anul şcolar în curs, tip de şcoală.

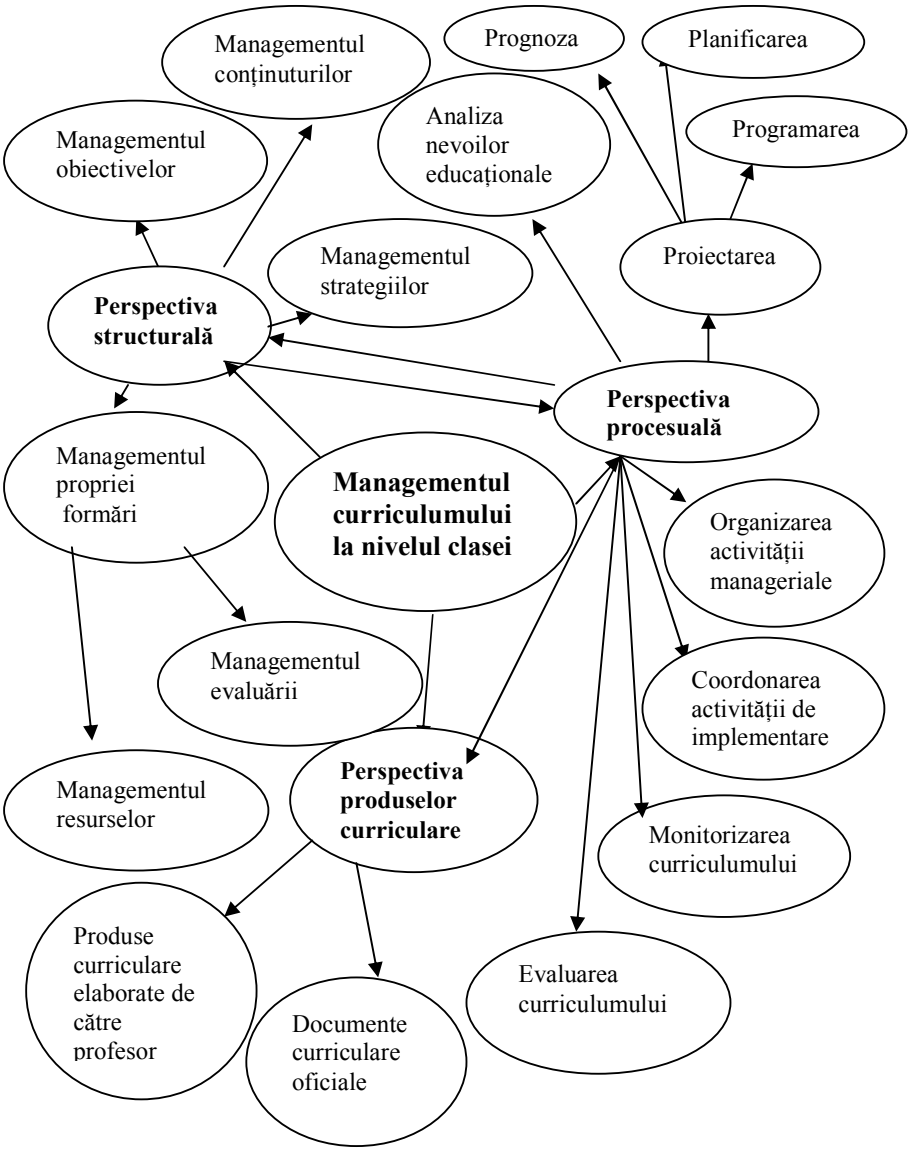
Ce aşteptaţi, ca tineri profesori, să vă ofere aceasta, pentru proiectarea concretă optimă a unităţii de învăţare/ a lecţiilor? Enumeraţi aceste aşteptări şi cum, cât să le precizeze, ca să fie un sprijin eficient.

Sarcina 2: Folosind modelul dat de concepere proprie de către profesorul constructivist a unei programe la specialitate, la o clasă, elaboraţi un astfel de proiect necesar pregătirii activităţii didactice, corespunzătoare unei unităţi de învăţare/capitol.

5.5. PERSPECTIVE DE ABORDARE A MANAGEMENTULUI CURRICULUMULUI CONSTRUCTIVIST DE CĂTRE PROFESOR

Claudiu Bunăiaşu

Figura 3. Harta cognitivă – managementul curriculumului constructivist



Managementul curriculumului constructivist reprezintă un ansamblu coerent şi unitar de principii, funcţii, strategii şi sisteme metodologice, astfel concepute, integrate şi contextualizate în procesul de învăţământ, încât să determine un curiculum-construct (din punct de vedere structural, procesual şi al produselor curriculare), valorificat, în clasa constructivistă, ca punct de plecare în construcţia înţelegerii, a cunoaşterii de către elevi (spre deosebire de curiculumul behaviorist, care dirijează în mod strict activitatea profesorului şi a elevilor).

Perspectivele de abordare ale managementului curriculumului constructivist, la nivelul clasei de elevi, sunt redate, în mod sintetic şi comprehensiv, în cadrul următoarei hărţi cognitive:

Sarcina 1: Utilizând harta cognitivă „Perspective de abordare a managementului curriculumului constructivist la nivelul clasei de elevi", elaboraţi o lucrare aplicativă în care să detaliaţi activităţile manageriale ale profesorului, precizând etape, acţiuni, operaţii specifice, axate pe modalităţile concrete de introducere a paradigmei constructiviste. Apoi sintetizaţi, ca anexe la materialul-suport, trei hărţi cognitive, câte una pentru fiecare perspectivă a managementului de curriculum.

Sarcina 2: Pentru trei dintre activităţile manageriale prezentate în materialul-suport, elaboraţi câte un instrument util, care operaţionalizează aceste activităţi şi evidenţiază competenţele profesorului constructivist de cercetător şi inovator în domeniul curricular (de exemplu: chestionare, ghiduri de interviuri, de focus-grupuri, grile de observare, de monitorizare, modele metodologice).

6. *ALTERNATIVE ÎN METODOLOGIA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE*

6.1. PREZENTARE COMPARATIVĂ A UNOR MODELE ALE PREDĂRII

(adaptare după Neacşu, 1997; Macavei, 1997)

Florentina Mogonea

Ca şi învăţarea, şi predarea poate fi analizată prin prisma unor concepţii diferite, concretizate în modele distincte, fiecare dintre acestea prezentând caracteristici

proprii. Opţiunea pentru un model sau altul aparţine profesorului, în funcţie de diferite criterii şi caracteristici ale contextului şcolar, ale clasei de elevi.

Tabel 29. Modele ale predării – analiză comparativă

Tipuri de modele	Caracteristici	Consecinţe asupra instruirii
După rolul partenerilor în învăţare **Modelul centrat pe profesor**	- Este modelul clasic de instruire, fundamentat pe concepţia lui Comenius. - Se caracterizează prin magistrocentrism, prin predominarea rolului şi a importanţei profesorului în cadrul activităţii de instruire, prin considerarea elevului doar ca obiect al instruirii.	- Se încurajează pasivismul elevilor. - Sunt antrenate în special capacităţile reproductive, funcţiile memoriei. - Se menţine o relaţie profesor-elev bazată pe o autoritate formală. - Metodele utilizate predominant sunt cele expozitive.
Modelul de predare centrat pe elev	- A apărut la începutul secolului al XX-lea, ca o reacţie la modelul centrat pe profesor. - Este ilustrat de reprezentanţii „şcolilor noi" şi a „şcolii active". - Se caracterizează prin reconsiderarea rolului elevului în instruire.	- Creşte importanţa organizării învăţării, a creării unor situaţii concrete de instruire. - Metode preponderent folosite: conversaţia (catehetică, euristică), dezbaterea, învăţarea prin descoperire, sinectica. - Forme de organizare a instruirii: învăţarea pe grupe, team-teaching, instruirea asistată de calculator.
Modelul de predare centrat pe relaţia Subiect - Obiect	- Presupune asigurarea unei relaţii echilibrate între activitatea profesorului şi cea a elevilor.	- Presupune formularea clară a scopurilor şi a obiectivelor. - Implică organizarea strictă a instruirii, îndrumarea, monitorizarea studiului individual. - Asigură stimularea creativităţii. - Necesită controlul riguros, evaluarea ritmică, sistematică.
După organizarea instruirii	- Instruirea presupune anticiparea şi programarea	- Permite profesorului asumarea răspunderii pentru formularea şi

Modelul comportamen-talist	modificării comportamentului subiectului, prin secvenţe succesive, care sunt întărite în funcţie de obiectivele stabilite.	urmărirea obiectivelor instruirii. - Presupune realizarea unui control riguros al rezultatelor învăţării.
Modelul cognitiv-operaţional	- Susţinut de B. O Smith, J. J. Gallagher, J. P Guilford; - Pune accent pe procesele cognitive care sunt activate şi formate, dezvoltate în procesul de instruire. - Activitatea de predare cuprinde (după B.O. Smith) două aspecte esenţiale: *strategia didactică* (modul general de abordare a instruirii) şi *tactica didactică* (modalitatea didactică concretă de acţiune). - Eficienţa activităţii didactice este condiţionată de trei categorii de variabile: *independente* (comportamentul profesorului), *dependente* (particularităţile personalităţii elevului) şi *intermediare* (experienţa anterioară a elevului).	- Baza activităţii de instruire e reprezentată de dezvoltarea operaţiilor gândirii. - Instruirea contribuie la exersarea gândirii convergente, divergente, evaluative, critice.
Modelul bazat pe programare	- Elaborat de *Skinner* (programare liniară) şi *Crowder* (programare ramificată) ş.a. - Instruirea constă în eşalonarea secvenţelor, a unităţilor de informaţii. - Se bazează pe folosirea unor algoritmi.	- Permite asigurarea unui ritm propriu de lucru. - Asigură confirmarea imediată a răspunsului. - Prin confirmarea imediată a răspunsului, are efect stimulativ, motivant. - Stimulează învăţarea euristică. - Încurajează realizarea autocon-trolului.
Modelul bazat pe simulare	- Adoptă drept principiu analogia. - Regăsibil în metoda jocului didactic şi a dramatizării, a învăţării pe simulatoare.	- Presupune implicarea totală a celui care învaţă, punerea în situaţii concrete. - Rolurile profesorului sunt doar de organizator, moderator, coordonator, evaluator.

Modelul interacţional	- Reprezentanţi: N. A. Flanders, A. Bellack şi J. R Davitz, G. Ferry, B. Grant şi D. Grant Hennings ş.a. - Reprezintă o variantă la sistemul clasic de instruire, eliminând dezavantajele acestuia din urmă. - Propune diferite modalităţi de eficientizare a relaţiei de comunicare profesor-elev. - Ia în considerare şi aspectele nonverbale ale comunicării(ex: modelul B. Grant şi D. Grant Hennings) .	- Presupune implicarea elevului în actul comunicării. - Permite dezvoltarea capacităţilor comunicative ale elevilor. - Asigură îmbunătăţirea relaţiei profesor-elev.

Sarcina 1: Din perspectiva unui viitor cadru didactic, realizaţi o analiză critică a modelelor de predare prezentate, precizând în două rubrici ideile, aspectele cu care sunteţi de acord, respectiv nu sunteţi de acord

Sarcina 2: Concepeţi un model care să ilustreze concepţia Dvs. privind predarea.

Sarcina 3: Pornind de la una dintre lecţiile urmărite la practica pedagogică sau susţinute de Dvs., realizaţi o analiză a acesteia, prin prisma modelelor predării prezentate, identificând elemente care să permită încadrarea într-unul sau altul dintre aceste modele.

Sarcina 4: Bazându-vă pe experienţa câştigată la practica pedagogică, realizaţi un eseu în care să abordaţi problematica predării eficiente. Prezentaţi propriile idei, soluţii, propuneri privind realizarea unei predări eficiente, argumentând.

6.1. VALENŢE CONSTRUCTIVISTE ALE UNEI METODE CLASICE: STUDIUL DE CAZ

Mihaela Popescu

Din antichitate şi până în prezent studiul e caz a cunoscut o largă utilizare în învăţământ, impunându-se ca una dintre cale mai active metode, cu mare valoare euristică, dar şi aplicative. Metoda studiului de caz valorifică în învăţare o situaţie reală, semnificativă pentru un anumit domeniu şi care se cere a fi analizată şi rezolvată. Spre deosebire de alte metode tradiţionale care oferă „ cazuri fictive”,

imaginate de profesor, sugerate în manuale şi în cursuri universitare, elaborate deci la masa de lucru, în cabinet şi, drept urmare, artificiale, metoda studiului de caz mijloceşte o confruntare directă cu o situaţie din viţa reală, autentică (Cerghit, 2006).

Metoda studiului de caz poate fi un suport în cunoaşterea inductivă, în sensul că plecând de la premise particulare se ajunge la concluzii generale, cât şi pentru cunoaşterea deductivă, prin trecerea de la general la particular, în sensul realizării de transferuri procedurale, de elaborare de ipoteze, de aplicare în contexte similare sau diferite.

Interacţiunile elevilor într-o situaţie reală, autentică, luată drept exemplu tipic dau participanţilor posibilitatea educării atitudinilor faţă de ceilalţi şi faţă de cazul respectiv, a exersării capacităţilor organizatorice, de evaluare şi decizie.

Avantajul acestei metode este dat şi de faptul că situaţiile care reprezintă cazul sunt identice dacă nu asemănătoare cu cele din viaţa reală, aşadar oferă posibilitatea ca anumite situaţii aplicative să fie rezolvate ca sarcini de învăţare.

Prezentăm în tabelul de mai jos notele definitorii ale metodei studiul de caz, precum şi procedeele de activizare prin care această metodă capătă valenţe constructiviste, recurgând la sinteza realizată de Joiţa (2003, 2006):

Tabel 30. Studiul de caz – valenţe constructiviste

Studiul de caz. Caracteristici. Condiţii de eficienţă	**Procedee de activizare. Situaţii posibile de Aplicare.**	**Studiul de caz . Valenţe constructiviste**
- Metodă de acţiune, dar şi de explorare, similară învăţării prin problematizare, ca situaţie reală, sintetizată pentru sistematizarea, aplicarea cunoştinţelor; - De la particular, la soluţii, la concluzii generale, decizii; - Afirmarea liberă a opiniilor, argumentelor în soluţionare; - Etape: găsirea cazului, prelucrarea esenţialului, prezentarea, dezbaterea variantelor de soluţionare, verificarea, aprecierea	- Prin rezolvare independentă sau în grup; - Prin trecerea de la cazuri date, la cazuri redactate independent de către elevi; - Prin prezentarea evenimentelor neaşezate în ordine logică; - Prin includerea de date suplimentare care complică situaţia; - Prin eliminarea anumitor date suplimentare care complică situaţia; - Prin analiză detaliată, cu noi argumente; - Prin antrenarea elevilor în	- Ca metodă de învăţare situaţională; - Oferă contextul real pentru exersarea capacităţilor şi competenţelor de cercetare, căutare de soluţii rezolutive; - Presupune implicarea elevilor în toate etapele; - Motivează participarea elevilor atunci când cazul corespunde intereselor lor; - Găsirea soluţiilor se realizează mai întâi independent şi apoi în grup; - Afirmarea reflecţiei pentru interpretare şi găsirea soluţiilor optime;

	găsirea cazului, delimitarea din realitate, examinarea şi pregătirea pentru studiu şi rezolvare; - Prin aprecierea critică a variantelor de soluționare;	- Presupune raportarea la experiențe similare, la alte contexte; - Evaluarea calitativă a demersului;

În utilizarea metodei se conturează **următoarele etape**:

- Alegerea cazului: cazul poate fi ales de către profesor sau valorificând paradigma constructivistă profesorul , în funcție de obiectivele propuse ,poate sprijini elevii să sesizeze datele situațiilor care pot deveni cazuri;
- Sesizarea nuanțelor cazului concomitent cu înțelegerea necesității rezolvării lui de către participanți(stabilirea aspectelor neclare, formularea de întrebări de lămurire;
- Rezolvarea individuală a cazului (documentarea, sesizarea şi notarea soluțiilor de către fiecare participant);
- Dezbaterea în grup a modalităților de rezolvare(realizarea unei confruntări a variantelor, analiza critică a acestora;
- Formularea concluziilor optime pe baza deciziilor luate în etapa anterioară; profesorul are rolul de a întări concluziile elevilor;
- Evaluarea calitativă modului de rezolvare a situației-caz şi evaluarea gradului de participare.

Sarcina 1: Pornind de la textul suport şi valorificând experiența personală, identificați o situație autentică, reprezentativă cu care vă confruntați în această etapă a formării ca viitori profesori. Elaborați şi argumentați posibile soluții de rezolvare, ipoteze, întrebări.

Sarcina 2: Pornind de la textul suport şi valorificând cunoştințele anterioare acumulate în pregătirea pedagogică construiți o situație de instruire care să valorifice valențele constructiviste ale „studiului de caz".

Sarcina 3: Pornind de la textul suport precizați două alternative strategice la care puteți recurge în utilizarea metodei „studiului de caz" pentru disciplina dumneavoastră. Elaborați reflecții proprii ca viitori profesori.

6.3. METODE SI PROCEDEE SPECIFICE ÎN CONSTRUCȚIA CUNOAŞTERII

Elena Joița

Dacă învățarea constructivistă concretizează specific esența cunoaşterii ştiinţifice, atunci şi metodologia ei de realizare se apropie de cea a cunoaşterii prin cercetare, fie fundamentală, fie aplicativă.

Atunci sistemul metodelor didactice clasice se completează cu noi strategii, proceduri (metode, procedee, tehnici) de învățare, de un tip superior, derivate din logica ştiinței. Acestea au fost utilizate şi anterior în anumite situații în învățarea şcolară, dar noul context le valorifică intensiv, pentru înțelegere şi construcție proprie a cunoaşterii, pentru rezolvarea ştiinţifică a diferitelor probleme şi situații reale. Iar ele sunt aplicate dacă şi activitatea de proiectare este conform cu modelele de instruire constructivistă.

În aceste condiții principiale, profesorul poate adecva dintre cele mai importante metode ale cercetării ştiinţifice, utilizând procedee variate: metode inductive (pentru tratarea informațiilor, formarea reprezentărilor mentale, înțelegerea abstractă, realizarea generalizărilor, organizarea lor în memorie) şi metode deductive (pentru rezolvarea de probleme reale, afirmarea reflecțiilor personale, luarea de decizii), alături de alte metode de cercetare.

Tabel 31. Metode inductive şi deductive în învățarea constructivistă

METODE INDUCTIVE	PROCEDEE, TEHNICI, INSTRUMENTE INDUCTIVE
Metode pentru tratare inițială: - Experiența directă, - Observația, - Studiul independent, - Exercițiile de procesare primară	- prin sesizare, identificare, detectare, distingere, - prin observare directă, în condiții variate, globală sau criterială, după un plan sau secvențial, - prin orientare, recunoaştere, explorare, căutare independentă, individuală, - prin analiză, descompunere, segmentare, extragere, - prin comparare, completare, discriminare, evidențiere, eliminare, - prin ordonare, grupare, relaționare, combinare, - prin relatare, apreciere, descriere, măsurare, interpretare primară, prezentare,

	- prin redare verbală, în scris, prin desene, grafice, schițe, contururi, imagini, obiecte comparabile, culori, - prin consemnare, înregistrare a celor sesizate, percepute în mod clasic (caiete, mape, fişe) sau prin apel la multimedia,
Metode pentru formarea imaginilor mentale: - Experiența directă, - Modelarea, - Exerciţiile de procesare şi reprezentare	- prin înregistrare, reactualizare, orientare, integrare relaționare, - prin selectare, asociere, corelare, comparare, - prin prelucrare, combinare, recombinare, transformare, generare, scanare, - prin sistematizare, codificare, structurare, organizare, schematizare, integrare, modelare, proiectare mentală, generalizare, esențializare, - prin redare a construcțiilor în scheme, grafice, hărți cognitive, simboluri, schițe, liste de cuvinte-cheie, tabele, titluri, desene, exemple, analogii, metafore, texte, soluții, rețele, configurații, puncte de sprijin,
Metode pentru înțelegere, integrarea informațiilor la nivel abstract: - Problematizarea, conflictul cognitiv, - Experiențe mentale - Exerciţii de procesare mentală, - Explicația ştiințifică, - Experimentul mental, - Modelarea, - Procedee de comunicare	- prin analize critice/criteriale/cauzale/comparative/ factoriale/contextuale/de sarcină, - prin comparare, diferențiere, relaționare, asociere, atribuire, identificare, - prin corelare, sinteză, combinare, prelucrare, - prin generalizare, esențializare, sesizare a sensurilor, structurare, formulare de ipoteze, schematizare, integrare în context, exemplificare, - prin formulare de întrebări, redefinire, reorganizare, restructurare, reîncadrare, reformulare, reinterpretare, integrare în noi structuri, schimbare a perspectivei, introducerea şi rezolvarea perturbațiilor, identificare de noi probleme sau experiențe, recombinare, - prin exprimare proprie, argumentare, exemplificare, interpretare proprie, transformare, clarificare, ilustrare, extrapolare, prevedere de consecințe, explicare variată - prin redare verbală a construcțiilor sau în scris sau prin scheme, modele, rețele cognitive, exemple, texte redactate propriu, desene, experiențe, simboluri,

Metode pentru generalizări, conceptualizări în mod propriu: - Experienţe mentale - Conceptualizarea în trepte, - Modelarea, - Exerciţii mentale de construcţie, - Problematizarea	- prin identificare de relaţii, comparare, evidenţiere de note comune, esenţializare, sintetizare, atribuire la o clasă, grupare de elemente similare, asociere de imagini mentale, ordonare şi reordonare, structurare şi restructurare, comparare, combinare variată, - prin argumentare, interpretare critică proprie, completare de concepte anterioare, codificare, recunoaştere şi rezolvare, redefinire în contexte noi, - prin definire logică, numire, redare proprie, tipizare, concluzionare, explicare de caracteristici comune şi în contrast, arbore de derivare noţională, matrice a conceptelor, grafuri conceptuale, prototipuri pentru clase de note esenţiale, profile-robot, scale criteriale, liste de cuvinte-cheie sau idei esenţiale, planuri tematice, exemple tipice, modele, concluzii formulate, reguli conturate, reţele de caracteristici, mape tematice, variante de structuri construite şi reconstruite, redări variate ale notelor comune(colorare, încercuire, relaţionare, simbolizare),
Metode de organizare a experienţei cognitive, a informaţiilor în memorie: - Esenţializarea, - Sistematizarea logică, - Eliminarea detaliilor, punctelor slabe - Sugerarea de noi abordări, explorări	- prin codificare sau raportare a noilor date la coduri specifice, exerciţii de interiorizare şi fixare, stocare, păstrare, reactualizare, reamintire, recunoaştere, - prin echilibrare, combinare a sistemelor mnezice: memorie senzorio-perceptivă, memorie de scurtă durată (de lucru), memorie semantică (conceptuală), memorie procedurală, memorie de lungă durată, - prin organizare şi procesare mentală a celor stocate: atribuiri de note esenţiale, formulare de propoziţii variate, constituire de reţele cognitive şi semantice între acestea, alcătuire de scheme mentale, reţele interactive, scenarii cognitive, - prin regrupare, resistematizare, reinterpretare, modelare şi remodelare reorganizare, restructurare, reconstruire, reproiectare, recodificare, - cuvinte-cheie, tabele criteriale de structurare (comparare descriere, enumerare, explicare, ordonate), experienţe de învăţare, grupări cognitive, hărţi conceptuale, puncte de sprijin, elemente ale contextului fixate, exemple afectiv-cognitive, spaţii de referinţă precizate
METODE DEDUCTIVE	**PROCEDEE, TEHNICI, INSTRUMENTE DEDUCTIVE**

Rezolvarea constructivistă a problemelor: - Nu se confundă cu rezolvarea prin algoritmi, modele cunoscute, date, - Priveşte problemele slab/ rău structurate, situaţiile-problemă care generează conflict cognitiv, - Căutare a soluţiei prin construire progresivă, cu depăşirea obstacolelor cognitive	- prin analiză critică a contextului problemei, schemelor mentale, reactualizare a experienţei rezolutive şi a strategiilor posibile, prevedere şi analiză a dificultăţilor şi erorilor, analiză de sarcină şi a condiţiilor, - prin formulare de ipoteze de soluţionare, aplicare a schemelor mentale adecvate, reorganizare a datelor, recorelare, prelucrare nouă, reformulare, reanalizare, reasamblare a modelelor anterioare, reordonare, prospectare, comparare, integrare şi reprezentare mentală a datelor şi căilor, - prin afirmare a unei soluţii sau plan construite propriu, verbalizare a căutărilor şi a sintezei lor, explicare şi apreciere a argumentelor în construcţie, întocmirea hărţii cognitive a înţelegerii, analogie cu alte rezolvări de succes, realizare de transferuri metodologice, contrastare cu alte experienţe, motivare a deciziei de alegere, modelare a construirii rezolvării, - prin utilizare de instrumente cognitive, ca operatori: tabele criteriale de analiză, liste sau pachete cu algoritmi implicaţi, liste de întrebări şi ipoteze, scheme cognitive, reţele cognitive cu variante de rute de rezolvare, plan final de soluţionare şi cu variante globale sau parţiale, portofolii tematice,
Utilizarea constructivistă a reflecţiei personale: - Sprijină învăţarea conceptuală, formarea constructelor, - Implică pluralitatea corelaţiilor, variantelor, modelelor, criteriilor, interpretărilor, atribuirilor, - Arată rolul orientării globale, iniţiale în problemă, apoi	- prin formulare de întrebări, ipoteze, opinii, explicaţii, anticipări, deducţii, analogii proprii mentale, - prin evaluări proprii, reinterpretări, parafrazări, reorganizări, conexiuni, combinări şi recombinări, evidenţiere a obstacolelor şi erorilor independent, analiză a conflictului cognitiv constatat, comparare şi diferenţiere a altor opinii găsite, argumentare construită propriu, contraargumentare, comunicare cu sine, contraexemplificare, utilizarea a diferite limbaje în exprimarea reprezentărilor şi rezultatelor, - prin confruntare, negociere, dezbatere a propriilor reflecţii în grup sau analize critice, comparative cu alte abordări, prin studiu independent, verbalizare a reflecţiilor proprii, efectuare de exerciţii de redare, exprimare coerentă, logică sau creatoare, a celor prelucrate propriu, - prin organizare a condiţiilor necesare reflecţiei: structurarea informaţiilor, puncte de sprijin stimulative, timp necesar, evaluare întârziată şi formativă, preponderenţă a metodelor active de instruire, motivaţie a căutării şi afirmării, stil constructivist format, - prin utilizare ca instrumente: caiete/jurnale personale, liste de

explorarea ei mentală, - Cere corelare variată a experienței anterioare formale, nonformale.	întrebări şi ipoteze formulate în timpul studiului sau al experiențelor, observații şi interpretări multiple, analize critice redactate, scheme sau rețele cognitive restructurate, fişe de muncă independentă comentate, proiecte sau scenarii elaborate, matrice de analiză criteriale.
Metode pentru luarea de decizii: - Hotărâri pentru soluționarea finală a problemelor, - Pentru raționarea asupra modului de construire, alegere a soluției optime, - Pentru prevenirea insuccesului, perturbării, erorilor în rezolvare.	- prin analize multiple: de sarcină, a contextului, critică, comparativă, cauzală, factorială, a elementelor, a operațiilor, a relațiilor, a riscurilor, - prin formulare de soluții, comparare în perechi alternative, analiză criterială şi alegere a celei optime, - prin analiză a abaterilor, a problemelor potențiale cu influențe negative, construirea arborelui decizional, - prin simulare, joc de roluri, scenarii rezolutive cu raportare la condiții şi perspective, - prin prevedere a proiectelor acționale în condiții variate de aplicare, reconsiderare, completare, corectare, prevenire, ameliorare, dezvoltare, - prin utilizare ca instrumente: matrice de analiză criterială, hartă conceptuală sau situațională, arbore decizional, diagrame, inventar de consecințe, rețele cognitive cu rute de rezolvare, tabele comparative pe criterii, liste de alternative, modelări, analiza SWOT.

Sarcina 1: Valorificând practica pedagogică, modificați un proiect de lecție susținut, în aşa fel încât să demonstrați că un concept sau tema abordată al clasă poate fi învățată folosind metode inductive, prin diferite procedee. Concretizați alternative de desfăşurare a predării – învățării, folosind datele din tabel şi apoi formulați reflecții.

Sarcina 2: Cu un alt proiect susținut, procedați în acelaşi mod, dar aplicând metodele deductive şi procedeele lor. Dar alternativele, în ambele situații pot rezulta şi din combinarea acestora cu metodele clasice sau între ele. Sau alegeți un concept de la specialitate şi găsiți câte variante, alternative metodologice se pot construi combinând categoriile de metode date şi procedeele lor.

6.4. MODALITĂȚI DE STIMULARE A CAPACITĂȚILOR METACOGNITIVE ÎN CADRUL INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE

Florentina Mogonea

Realizarea unei activități de învățare eficiente nu se poate realiza fără antrenarea capacităților metacognitive care îi permit subiectului să realizeze o monitorizare a propriei activități şi totodată o reglare şi o optimizare a ei. Instruirea constructivistă oferă posibilități multiple şi variate, diversificate pentru antrenarea acestor capacități. Propunem câteva tipuri de situații favorabile antrenării metacogniției, acestea fiind organizate pe trei categorii, prin raportare la momentul realizării activității de învățare:

Tabel 32. Formarea constructivistă a metacogniției

Etapa/momentul	**Tipuri de situații posibile care facilitează antrenarea capacităților metacognitive**
Anterior secvenței de învățare	- Aprecierea nivelului şi a calității cunoştințelor anterioare, referitoare la o temă, precum şi a capacităților, abilităților sau competențelor necesare pentru rezolvarea noii sarcini; - Evaluarea dificultăților, a obstacolelor întâmpinate în activități de învățare similare celei prezente în activități de învățare similare celei prezente, precum şi a modalităților de depăşire, de îndepărtare a lor; - Anticiparea gradului de dificultate a sarcinii propuse spre rezolvare; - Aprecierea gradului de reuşită în rezolvarea sarcinii, prin stabilirea raportului dintre nivelul de expectanță, dintre aspirațiile şi posibilitățile proprii, dintre obiectivele formulate de către cadrul didactic şi potențialul de care dispune fiecare student; - Stabilirea unor strategii, a unor modalități de abordare şi rezolvare a sarcinii propuse, valorificând experiența anterioară; - Aprecierea atitudinii a nivelului motivațional privind noua sarcină; - Aprecierea aportului teoretic şi/sau praxiologic al sarcinii/activității care urmează a fi rezolvate sau întreprinse; - Stabilirea de către studenți a unui plan de acțiune pentru rezolvarea sarcinii.

Concomitent cu activitatea de învățare	- Punerea în aplicare a planului stabilit anterior; - Monitorizarea întregii activități desfăşurate; - Identificarea obstacolelor, a greşelilor comise şi conştientizarea modalităților de depăşire sau de îndepărtare a lor; - Realizarea, pe parcursul derulării activității, a unor scheme care să redea, sintetic, etapele parcurse; - Conştientizarea şi înregistrarea progresului realizat pe parcursul activității, prin raportare la criteriile impuse, la realizările colegilor, la propria activitate, analizată din perspective temporale diferite; - Aprecierea gradului de implicare în activitatea cooperativă şi colaborativă; - Aprecierea măsurii în care studenții şi-au gestionat adecvat timpul alocat pentru rezolvarea sarcinii.
Posterior activității de învățare	- Aprecierea nivelului de dificultate al sarcinii rezolvate; - Identificarea momentelor dificile, dar şi a celor pe care le-a depăşit uşor în rezolvarea sarcinii; - Aprecierea nivelului cunoştințelor însuşite în urma experienței de învățare finalizate; - Stabilirea, cu certitudine, a neclarităților apărute în însuşirea noilor cunoştințe; - Identificarea aspectelor sau a elementelor care trebuie reluate pentru activitatea de învățare viitoare, pentru a se asigura însuşirea corectă şi deplină a acestora; - Identificarea utilității cunoştințelor însuşite a deprinderilor şi capacităților formate, grație activității de învățare respective; - Aprecierea eficacității modalităților, a strategiilor utilizate în rezolvarea sarcinilor; - Identificarea posibilităților de integrare a noilor achiziții în sistemele noționale existente deja; - Formularea unor concluzii privind eficiența stilului de învățare.

Sarcina 1: Precizați, într-un tabel cu două rubrici, condițiile necesare stimulării capacităților metacognitive ale elevilor, în cadrul activităților didactice şi avantajele acestei stimulări.

Sarcina 2: Formulați două sarcini de lucru prin intermediul cărora să urmăriți stimularea capacităților metacognitive ale elevilor, indicând şi elementele de context necesare rezolvării lor.

Sarcina 3: Elaborați un instrument de evaluare, prin intermediul căruia să apreciați în ce măsură elevii valorifică metacogniția în activitățile didactice.

Sarcina 4: Pornind de la o activitate de învățare, formulați, sub forma reflecțiilor personale, aprecieri privind activitatea respectivă. Încadrați aceste aprecieri într-un tabel cu trei rubrici, corespunzătoare celor trei momente menționate anterior (anterior, concomitent sau ulterior secvenței de învățare).

Sarcina 5: În calitate de viitoare cadre didactice, realizați o listă cu modalitățile prin care puteți stimula capacitățile metacognitive ale elevilor, în conformitate cu specificul disciplinei pe care îl predați.

6.5. MODELE PROPRII DE FACILITARE A ÎNVĂȚĂRII CONSTRUCTIVISTE

Mihaela Ştefan

În constructivism, pentru a conduce în mod efectiv subiectul cunoscător spre construcția înțelegerii problemelor şi materialelor, spre rezolvarea situațiilor reale se apelează la diverse strategii-modele, procedee.

Combinarea metodelor o regăsim prezentă în literatura de specialitate în multiplele strategii-modele aplicative; unele sunt deja conturate, altele încă în curs de experimentare, putându-se opta oricand pentru noi variante. Prezentăm mai jos câteva modele de construire a cunoaşterii/învațarii constructiviste, modele concepute personal:

Tabel 33. Facilitarea învățării constructiviste – modele proprii

PERSPECTIVE DE ANALIZĂ	CUNOAŞTEREA/ÎNVĂȚAREA CONSTRUCTIVISTĂ
Note distinctive	- În sens larg, învățarea înseamnă o schimbare ce intervine în structurilor noastre cognitive, în modelele de interpretare a realității, în strategiile de rezolvare a problemelor (Siebert, 2001).

	- Constructivismul abordează şi el învăţarea ca un rezultat al procesării informaţiilor, ca în cognitivism (Joiţa, 2002), prin urmare, „ trebuie antrenată şi de-construcţia şi re-construcţia în plan mental a structurilor cunoscute prin experienţa reală, situaţională pentru achiziţie, asimilare de cunoştinţe, alături de construcţia, reconstrucţia de noi structuri, scheme, strategii cognitive a cunoştinţelor anterioare intrate în memorie. Iar la acestea se adaugă şi cunoaşterea bazată pe relaţionare în grup, pe negociere sau cea bazată pe metacogniţie" (Joiţa, 2005). - Construcţia învăţării presupune antrenarea atât a elementelor cognitive interne, ci şi a celor externe, ale contextului. Cunoaşterea nu poate face abstracţie nici de individualitatea celui care cunoaşte, învaţă, nici de contextul în care se află . - Cunoaşterea constructivistă devine şi subiectivă. Informaţiile sunt interpretate, construite în mod specific, propriu, de fiecare individ în parte, diferit de la un individ la altul. „Fiecare îşi construieşte bazele cunoaşterii ştiinţifice, prin activitatea mentală de percepere, interpretare, structurare proprie pentru înţelegere" (Jonassen, 1993). Învăţând, elevul/ studentul îşi clădeşte o reprezentare internă a cunoaşterii, o interpretare personală a experienţei, care este în continuă transformare, modificare, re-structurare, conectare la noile date, prin acomodarea în cele vechi.
Modele constructiviste (elaborate personal): **Modelul OSIOS**	**- O**rientarea în noua temă - asigurarea resurselor, condiţiilor care să faciliteze abordarea noii teme; reactualizarea experienţelor anterioare; precizarea elementelor procesului de învăţământ; stimularea motivaţiei; formularea expectanţelor. **- S**canarea materialelor suport oferite - orientarea, observarea, investigarea directă a materialelor oferite; surprinderea informaţiilor semnificative; consemnarea observaţiilor. - **I**nterpretări proprii - formulare de întrebări de înţelegere; identificarea cuvintelor cheie; analize critice; conturarea unor opinii personale. **- O**rganizarea noilor cunoştinţe - dezbatere în grup; efectuarea de clasificări, comparaţii; formulare de concluzii. **- S**chematizarea - structurarea constatărilor; reprezentarea grafică a noilor cunoştinţe.
Modelul celor	**- Descifrarea–** studenţii explorează materialele suport pentru a

5 D	identifica elementele-cheie ale problemei, complexitatea acesteia. **- Definirea problemei** – după o primă analiză a resurselor, studentul reflectează asupra problemei, raportează la experienţe anterioară, stabileşte relaţii, conexiuni, între elementele-cheie identifiate în etapa anterioară pentru ca apoi sa-şi exprime constatările, să poată formula o definiţie la care a ajuns în mod independent, urmând ca ulterior să o definitiveze, prin confruntare, colaborare. **- Dezvoltarea problemei** – în această etapă analiza este mai amplă; extinderea înţelegerii este prioritară, prin maniera de formulare a sarcinilor, atenţia studentului fiind focalizată asupra stabilirii relaţiilor între punctele – cheie / elemente ale problemei, lansării poblemei într-un context mai larg; studentul îşi construieşte cunoaşterea formulând întrebări şi ipoteze, propunând variante de soluţionare, analizând dificultăţile întâmpinate, realizând combinaţii; pe baza interpretărilor proprii se consolidează progresiv *schelăria* cunoaşterii. **- Delegarea sarcinii** - construcţia căutărilor, relaţionărilor, ordonărilor, e facilitată de îndrumtor, coordonator; schema personală a studentului este reorganizată prin confuntare; fiecare student are sarcina de aface observaţii asupra modului de construcţie a soluţionărilor la care a ajuns colegul; în acest fel, după construcţia independentă individuală se constată şi alte odalităţi de organizare a schmelor mentale, alte sensuri ale problemei, se extinde înţelegerea pin introducerea datelor obţinute în noua interpretare,construcţie, rezultând alte restructurări şi combinaţii. **- Design-ul problemei –** pentru a surprinde dificultăţile întâmpinate de studenţi în construcţie, pe de o parte, iar pe de altă parte, pentru consolidarea schemelor mentale organizate, reprezentarea grafică a cunoaşterii construite, este eficace elaborarea unei reprezentări grafice, care să evidenţieze modul în care informaţiile au fost interiorizatee şi procesate, eventualele conflicte cognitive apărute, cât de bine a fost surprinsă esenţa problemei; ilustraţia este un bun prilej pentru afirmarea şi afirmarea proceselor cognitive rezolutive, dar şi un stimul pentru activitatea de exprimare, în mod creativ, a constatărilor, a înţelegerii.
Modelul ACERA	**- Analiza sarcinii -** în această etapă, studenţilor li se prezintă sarcinile, se organizează materialele şi acţiunile nesesare; studenţii se orientează în text; fiecare urmând să reflecteze contextul, situaţia în mod subiectiv, personalizat, prin prisma experienţei anterioare; în funcţie de modul în care reflectă trecutul; fiecare student manifestă

	atitudini, interese diferite. **- Construirea înţelegerii -** studentul este antrenat în intuirea unui mod propriu de construire a înţelegerii şi rezolvării sarcinii, în ordonarea acţiunilor de căutare şi analiză, de descifrare a textului; are loc o raportare la maniera proprie de înţelegere . **- Extinderea câmpului -** fiind integrat într-un grup mic -2-3 persoane- studentul învaţă cunoaşterea sub forma discuţiei; prin lărgirea câmpului de comparaţie se ajunge la conştientizarea gradului de eficienţă a strategiilor abordate şi, după caz, la corecţia sa, înlocuirea celor ineficiente; colaborarea în grup permite confruntarea, comparaţia, evaluarea reciprocă, facilitând, în acest fel, formarea metacogniţiei ; în această etapă, studenţii reuşesc să extindă câmpul înţelegerii , elaborând harta cognitivă, ca expresie a stilului de rezolvare, a optimizării proceselor; hărţile cognitive evidenţiază progresele studenţilor în învăţare, evoluţia gradului de complexitate a structurilor cognitive corespunzătoare. **- *Reflecţiile*** - studenţii au ca sarcină să verbalizeze propriile lor reflecţii privind modul de înţelegere, cunoaştere, decizie, rezolvare; astfel de reflecţii apar şi în etapele anterioare, mai ales atunci când se ivesc dificultăţi, obstacole ce trebuie analizate şi depăşite, dar ele vor fi reconstituite, analizate şi verbalizate la finalul rezolvării sarcinii de lucru, după întocmirea hărţii cognitive; este un moment deosebit de favorabil monitorizării proceselor cognitive, analizei manierei de rezolvare, a priceperilor necesare, a cunoştinţelor antrenate. - ***Aprecierea*** -are loc acum o post-procesare, o privire de ansamblu asupra temei respective, asupra modului de îndeplinire a sarcinilor, asupra progresului cognitiv şi acţional; diagnosticul dat are ca scop ameliorarea acţiunilor în următoarea etapă, alegerea mai bună a metodelor, conştientizarea studenţilor şi exersarea metacogniţiei, corectarea greşelilor şi a confuziilor în în înţelegere;implicarea în discuţii cu profesorul sau cu colegii stimulează autoevaluarea gradului de achiziţie a cunoştinţelor şi deprinderilor, autoreglarea gradului de eficienţă a soluţiilor abordate.

Sarcina 1 : Se ştie că prin combinarea variatelor strategii, metode se ajunge la conturarea diverselor modele aplicative, multe dintre ele încă în curs de experimentare. Analizând modelele de instruire constructivistă propuse, elaboraţi, din ipostaza viitorului profesor practician, propriul model care credeţi că ar facilita construcţia cunoaşterii la elevi.

Sarcina 2: Plecând de la teoria constructivistă şi utilizând instrumentul de mai sus, reflectaţi asupra schimbărilor survenite în propriul stil de învăţare.

7. *ALTERNATIVE ÎN ORGANIZAREA INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE*

7.1. SISTEME ALTERNATIVE DE INSTRUIRE

(adaptare după Cerghit, 2002)

Vali Ilie, Mihaela Ştefan

Conceptul de "model de instruire" se află întotdeauna sub semnul alegerii unor valori şi finalităţi, a unor ipoteze privind învăţarea. Natura acestor alegeri conduce la diferenţierea mai multor modele de instruire.

Modelele de instruire pot fi definite ca reprezentări ale procesului instrucţional care prezintă elementele şi fazele, procesele, precum şi relaţiile dintre ele. În 1967, J.S. Bruner pleda pentru o teorie a instruirii şi afirma că, spre deosebire de teoriile învăţării şi ale dezvoltării care sunt descriptive, aceasta trebuie să fie prescriptivă şi normativă.

Se constată azi o trecere de la uniformitate la diferenţiere şi diversificarea procesului de învăţământ, de la o situaţie de îngustare a câmpului de acţiune la una de multiplicare a modurilor de acţiune (predare-învăţare) pentru toate stadiile procesului.

Deoarece abordările şi experienţele sunt din ce în ce mai numeroase, identificăm o serie de soluţii procesuale potenţiale.

Prezentăm în următorul tabel o analiză comparativă a principalelor sisteme de instruire (apud Cerghit, 2002):

Tabel 34. Analiză comparativă – sisteme alternative de instruire

Sisteme (modele) de instruire	Cunoaşterea	Istoric	Specific
Logocentric, magistrocentric	- Prezentată într-o formă mediată, oferită prin intermediul unor cunoştinţe codificate, transpuse	- Îşi are originea în modelul universitar de instruire (academic, discursiv), constituit în Europa medievală a secolelor al XII-lea şi al XIII-lea). - Stă sub influenţa unei	- Ştiinţa reprezintă un produs finit, centrat pe conţinut, cu valoare formativă redusă

	în semne	filosofii descriptive, caracteristice secolului al XIX-lea	
Empirocentric (procesual-euristic)	- Semnifică trecerea de la o "cunoaştere căpătată" la o "cunoaştere cucerită"	- Orientare care s-a impus la sfârşitul secolului al XIX-lea şi început de secol XX, ca reacţie la verbalismul şi formalismul din practica şcolară	Ştiinţa trebuie învăţată şi predată în primul rând ca proces şi ca metodă şi apoi ca produs.
Procesual-operaţional	- Activă, situată în lumea reală, este o clădire mentală a cunoştinţelor (accent pe competenţe,proceduri, procese cognitive).	- Este rezultat al sintezei între raţionalism şi empirism, pentru că arată că subiectul nu poate ajunge la cunoaşterea realităţii numai prin experienţa concret-perceptivă (empirică), decât dacă recurge şi la descoperirea ei cognitivă.	
Sistemul învăţării depline	- Poate fi accesată de către toţi elevii dintr-o clasă (pe baza unui control riguros, aproape toţi elevii reuşesc).	- Orientare constituită în perioada anilor 60-70 ai secolului trecut, în încercarea de a compensa inegalitatea iniţială a elevilor proveniţi din medii foarte diferite din punct de vedere cultural - Creaţie a şcolii experimentale a Universităţii din Chicago	
Tehnocentric	- Programarea învăţării sau a acţiunii este condiţie a creşterii performanţei.	- Paradigmă generată de schimbările tehnologice care s-au produs la sfârşitul secolului trecut.	- Valorifică ideea aplicării ştiinţei în raţionalizarea demersului didactic.
Situaţional, contextual	- Este construită de elev în interacţiune cu	- Aflat sub semnul "ecologiei educaţionale", acest model a devenit	- Se aduce în atenţie mediul în care evoluează

	mediul său pedagogic sau didactic imediat şi cu cel extradidactic.	proeminent la sfârşitul secolului trecut, sub influenţa dezvoltării teoriei ecologice.	învăţarea
Sociocentric	- Devine posibilă când sunt puse în mişcare mecanisme de grup organizate ca să încurajeze interacţiunile.	- Orientare specifică a secolului XX, care reia o idee mai veche, ce datează de la sfârşitul secolului al XIX-lea, întâlnită în pedagogia pragmatistă şi la promotorii curentului "Educaţiei noi" şi "Şcolii active".	- Noile achiziţii şi structuri cognitive, ca şi elaborarea conduitelor se realizează pe baza interacţiunilor.
Sistemul informaţional (bazat pe procesarea informaţiei)	- Nu achiziţiile de cunoştinţe sunt importante, ci punerea elevilor în situaţia de a procesa informaţia.	- Corespunde epocii informaţiilor şi a confruntării cu impactul informatizării (începutul secolului XX).	- Organizat în jurul unei paradigme cognitive, aceea a procesării informaţiei.
	Scop, obiective	**Elevul**	**Profesorul**
Logocentric, magistrocentric	- Accent pe cunoştinţe, pe formarea unui individ consumator de cultură	- Este pasiv, dirijat, doar ascultă, scrie, vede, memorează, reproduce, răspunde la întrebări, imită, execută.	- Deţine o poziţie cheie şi are rolul principal, pentru că el deţine adevărul, este transmiţător de cunoştinţe şi tehnici de acţiune.
Empirocentric (procesual-euristic	- Cultivarea spiritului ştiinţific, formarea în spiritul înţelegerii caracterului de cercetare a ştiinţei.	- Participant activ şi responsabil în construcţia propriei cunoaşteri.	- Angajează elevii în variate situaţii de învăţare euristică. - Orientează şi stimulează curiozitatea naturală şi interesul spontan al elevilor pentru

			descoperire.
Procesual-operațional	- Domină obiectivele formative (abilități, capacități, competențe cognitive).	- Construiește singur, mental noi sensuri. - Își formează o concepție realistă, dar subiectivă.	- Facilitează, ghidează, esteantrenor, organizează, stimulează, coordonează.
Sistemul învățării depline	- Oferă fiecărui elev scopul şi mijloacele de însuşire a unor comportamenter dorite	- Își elaborează prin el însuşi cunoştințele	- Conducător al procesului: pune elevii în contact cu materialul, aduce ajustări din mers procesului de învățat, gestionează timpul.
Tehnocentric	- Dezvoltă comportamente specifice cunoaşterii acțiunii şi atitudinii, ca expresie a achizițiilor la care au ajuns elevii.	- Foloseşte tehnologii noi	-Programează, construiește programul de instruire, simulează
Situațional, contextual	- Plasează elevii în cele mai bune situații de învățare.	- Marcat de istoria sa personală, inserat într-un mediu şi într-un timp bine delimitat, este agentul propriei sale învățări.	- Găseşte punți de legătură între variabilele contextului explorează posibilitățile de acțiune, inventariază alternativele.
Sociocentric	- Formarea unui tip de elev social, ca participant activ şi responsabil la viața grupului (clasei) din care face parte.	- Subiect social, al interacțiunilor şi interrelațiilor sociale dezvoltate în cadrul procesului de învățare.	- Creează situații competitive, stimulează prin emulație, prin declanşarea motivației de autoafirmare, provoacă conflicte socio-cognitive autentice

Sistemul informațional (bazat pe procesarea informației)	- Accent pe cunoştințe, strategii cognitive şi metacognitive,pe capacitatea de procesare a informației şi pe abilitățile date.	- Agent activ al procesării, productiv, motivat	- Creează mediul favorabil procesării - Prezintă informațiile, mesajele, dar le şi mediază.
	Învățarea	**Predarea**	**Evaluarea**
Logocentric, magistrocentric	- Prin receptare, relativ pasivă, bazată pe solicitarea memoriei.	- Discursivă, - Predominanța unor metode de comunicare orală şi scrisă, ori oral-vizuală, - Structuri şi metode centrate pe achiziția de cunoştințe.	- Rezultate (cunoştințe, deprinderi), - Diagnostică şi sumativă
Empirocentric (procesual-euristic	- Prin descoperire transductivă, prin reflecție.	- Provocare şi rezolvare de conflicte cognitive, - Utilizează strategii de învățare euristică: caută, tatonează, vine cu idei, se confruntă cu alții.	- Concepte, capacități, aptitudini, competențe, deprinderi de explorare
Procesual-operațional	- Prin căutare individuală sau/şi în grup a modului de construire a conceptelor.	- Stimulare a implicării elevilor, - Apelul la metode generative-structural active, capabile să dea naştere conflictelor cognitive, să dezvolte manipularea activă a conținuturilor.	- Feedback pe parcursul programului de instruire
Sistemul învățării depline	- Diferențele individuale în învățare sunt consecința modului de educație exercitat asupra	- Sprijină,utilizează un complex de proceduri şi de tehnici retroactive şi corective în măsură să asigure acel nivel ridicat de învățare pentru	- Formativă şi stimulativă

	copiilor.	majoritatea elevilor.	
Tehnocentric	- Prin acțiune impusă, predeterminată, programată şi ghidată cu rigurozitate din exterior.	- Gestiune riguroasă a învățării, - Tehnici moderne audio-vizuale de toate tipurile.	- Standardizată, control accentuat, - Autoevaluare
Situațional, contextual	- Contextuală, privită ca interacțiune între elev şi mediul specific insituționalizat.	- Centrată pe organizarea situației, ambianței, - Articulată în raport cu exigențele instruirii, prin folosirea unor metode aplicative în rezolvarea problemelor specifice de instruire.	- Calitatea rezultatelor, în raport cu condițiile existente.
Sociocentric	- Ca fapt social, învățarea este interactivă. - Domină învățarea prin cooperare	- Interacțiune în cadrul grupului, - Metodologii comunicative ori exploratorii (euristice) sau aplicative, - Metode de învățare prin cooperare	- Cunoştințe, - Capacitatea de cooperare, de muncă în echipă
Sistemul informațional (bazat pe procesarea informației)	- Pragmatică, formă activă de procesare a informației - Proces informațional	- Ofertă de informații, de mesaje, modernă, - Metodologii de procesare	- Cunoştințe, strategii cognitive aplicative - Formativă şi sumativă
	Avantaje		**Dezavantaje**
Logocentric, magistrocentric	- Folosirea limbajului permite o mare comprimare semantică. - Permite o prescurtare considerabilă a procesului de predare-învățare . - Transmiterea unor cunoştiințe fondate pe un lung efort al gândirii		- Locul dominant îl deține discursul profesorului (rezultă dezvoltarea unor forme verbaliste şi livreşti de instruire). - Cunoştințele livreşti cu

	umane (se transmite, astfel, şi o anumită siguranță, certitudine).	prioritate față de aplicarea lor în practică , - Elementul activ e profesorul : principala competență a profesorului se leagă de tratarea materiei şi manipularea cunoştințelor. - Pasivismul mintal al elevului; accent pe memorizare; slab caracter formativ-educativ.
Empirocentric (procesual-euristic	- Acordă prioritate însuşirii proceselor ce conduc la elaborarea cunoştințelor prin eforturi proprii. - Se lasă elevului posibilitatea de a manifesta inițiativa în raport cu conținutul. - Se cultivă atitudinea euristică la elevi. - Elevul - rol activ în construirea propiei cunoaşteri.	- Elevi nu pot să descopere prin efort personal tot ceea ce trebuie să învețe, - Mare consumator de timp şi energie
Procesual-operațional	- Accent pe acțiune în construirea cunoaşterii, - Dezvoltarea capacității de construcție mentală ; provocarea operațiilor intelectuale, - Predarea stimulează angajarea elevului; elevul este agent activ, cere o proiectare flexibil, în variante.	- Consum mare de timp şi energie, - E foarte dificil de pus în practică; cu greu se poate construi un curriculum adecvat. - Profesorii înşişi trebuie formați special în conformitate cu metodologia cognitiv-constructivistă.
Sistemul învățării depline	- Adaptarea procesului de predare la nevoile de învățare specifice fiecărui elev. - Oferă condițiile de învățare favorabile tuturor elevilor. - Caută să adapteze instruirea la ritmul şi modul propriu de învățare ale fiecărui elev.	- Necesită o pregătire specială din partea profesorilor. - Necesitatea elaborării unor seturi de materiale concepute pentru a veni în sprijinul difuzării şi generalizării mai rapide a acestui sistem.
Tehnocentric	- Datorită apariției calculatorului,	- Accentuează caracterul de

	instruirea programată a revenit în actualitate - Calculatorul propune o formă interactivă şi interdisciplinară de învăţare. - Calculatorul asigură o bază excelentă de demonstraţii, de simulări	comandă a instuirii . - Nu totul este programabil, nu orice materie poate fi tradusă în structuri riguros predeterminate. - Acest sistem nu este întotdeauna în concordanţă cu anumite stiluri de învăţare.
Situaţional, contextual	- Permite profesorului plasarea într-o poziţie de explorare a posibilităţilor de acţiune, a alternativelor care-i stau la îndemână . - Plasează elevul într-o poziţie strategică de: receptor, subiect epistemic, constructor de cunoştiinţe, executant de acţiuni, . - Actul instruirii presupune explorare şi examinare, construcţie şi soluţionare, formulare de întrebari şi ipoteze, contrar aplicării mecanice a unor reţete.	- Tendinţa de marginalizare a personalităţii profesorului şi a actului predării, astfel, accentuându-se prea mult condiţiile învăţării.
Sociocentric	- Sprijină forarea de noi cunoştiinţe, sensuri, capacităţi datorită interschimbului de experienţă . - Integrează elementele sociale cu variabilele psihologice implicate în învăţare. - Are efecte educative prin implicarea socială (situaţiile de cooperare îi determină pe elevi să construiască în comun concluzii).	- Neglijează efectele cognitive prin accentuarea efectelor educative. - Situaţiile competitive, dacă nu sunt bine organizate, pot avea efecte negative (frustrare, egoism, orgoliu etc).
Sistemul informaţional (bazat pe procesarea informaţiei)	- Elevul devine agent activ al prelucrării informaţiei . - Informaţia reprezintă substanţa procesului de învăţământ, mijlocitor, nu punct terminus. - Accentul cade pe elaborarea nu a unor cunoştinţe izolate, ci a unora integrate în structuri mai generale, care la rândul lor, fac parte din structuri şi mai înalte	- Din perspectiva psihologiei cognitive a informaţiei, învăţarea este situată mai mult în planul funcţionării cognitive şi afective (al mecanismelor complexe de procesare), decât în cel al rezultatelor şi produselor.

Sarcina 1: Multitudinea sistemelelor de instruire implică metodologii de realizare diferite, după principii proprii, independente, fără a exclude complementaritatea lor, în anumite zone de concepere şi aplicare.

Pe baza teoriei, identificaţi principalele elemente ale modelelor de instruire şi realizaţi o analiză critică a acestora, precizând asemănările şi deosebirile dintre acestea, sub aspectul conţinutului, valorilor, finalităţilor la care se raportează.

Sarcina 2: Având ca scop fundamental obţinerea învăţării, sistemele prezentate sunt diferite în concepţie, orientare şi explicare, ca mod de gestionare a predării, a evaluării, fiecare avansând anumite avantaje şi limite.

Analizaţi avantajele şi limitele, inconvenientele fiecărui model de instruire. Adăugaţi, apoi, altele !

Sarcina 3 : Reflectaţi (sub forma unui eseu), de pe poziţia viitorului profesor practician, necesitatea cunoaşterii diverselor perspective de abordare a procesului de învăţământ prefigurate în modele de instruire. Care dintre aceste sisteme (modele) credeţi că răspunde mai bine nevoilor actuale ale învăţământului ? Argumentaţi răspunsul !

Sarcina 4: În care dintre modele prezentate identificaţi influenţe ale orientării cognitiv-constructiviste ? Argumentaţi răspunsul !

7.2. ALTERNATIVE ORGANIZATORICE ALE ACTIVITĂŢII DE ÎNVĂŢARE CONSTRUCTIVISTĂ

(prelucrare după Ionescu, 2003)

Remus Mogonea

Formele sau modalităţile de organizare a activităţii elevilor (de învăţare) reprezintă modalităţi specifice de organizare şi realizare a interacţiunilor profesor-elevi. Alături de metodele didactice, de mijloacele de învăţământ, ele se constituie ca părţi componente ale strategiei didactice, organizate în vederea atingerii finalităţilor educaţionale.

Posibilităţile practice de a alege o formă sau alta de organizare a activităţii elevilor, sporesc considerabil posibilităţile de ameliorare a procesului instructiv educativ. În funcţie de obiective educaţionale propuse, de context, conţinut, sintalitatea clasei, profesorul poate opta pentru o anumită formă sau alta, cel mai adesea, în cadrul unei activităţi, recurgând la variante ale acestora, la îmbinări şi adaptări.

Criteriile de clasificare a formelor de organizare sunt numeroase, iar inventarierea acestora, precum şi a tipurilor de alternative organizatorice rezultate este un demers util viitorului profesor practician.

Tabel 35. Învățarea constructivistă – alternative organizatorice

Criteriul	Tipuri, forme	Exemple
După ponderea activității	**Frontale**	- Lecții - seminare, cursuri universitare, activități în laboratoare, în ateliere şcolare, pe lotul şcolar, în sala de sport, vizite didactice, excursii, vizionări şi analize de spectacole
	Grupale	- Cercuri şcolare pe materii, consultații, meditații, vizite în grupuri mici, întâlniri cu specialişti, oameni de ştiință, oameni de cultură, scriitori, dezbateri, concursuri, sesiuni de comunicări ştiințifice şi referate, cenacluri, serate literare şi muzicale, editarea revistei şcolare
	Individuale	- Activități independente, studiul individual, studiul în bibliotecă, efectuarea temelor de acasă, elaborarea de compuneri, referate şi alte lucrări scrise, efectuarea de lucrări practic aplicative şi de lucrări experimentale,, rezolvări de exerciții şi probleme, rezolvări de situații problemă, lectura suplimentară, pregătirea pentru examene sau concursuri, cercetarea, experimentarea.
După ponderea categoriei de metode didactice	**Activități care au la bază:** - Metode de comunicare	- Lecții, prelegeri, dezbateri, consultații
	- Metode de cercetare	- Activități în cabinete şcolare, laboratoare, studiul în bibliotecă, vizite şi excursii didactice, munca pe şantiere arheologice.
	- Metode experimentale	- Activități în laboratoare şcolare, cabinete, efectuarea de proiecte şi lucrări aplicativ-practice, de lucrări experimentale.
	- Metode aplicative	-Efectuarea de lucrări practic aplicative,

		activităţi în ateliere şcolare, pe lotul şcolar, în sala de sport
După locul de desfăşurare	**- În mediul şcolar** (fie în clasă, fie în afara clasei, dar în perimetrul şcolii, sub îndrumarea profesorilor şcolii)	- Lecţii (permanente sau facultative), activităţi în cabinete, laboratoare şi ateliere ale şcolii, învăţarea independentă în şcoală (în afara orarului şcolar), studiul individual, cercuri şcolare pe discipline de studiu, , observaţii în natură sau la „colţul viu" al clasei /şcolii, efectuarea temelor, întâlniri cu personalităţi, jocuri şi concursuri tematice, cenacluri, serbări şcolare
	- În mediul extra-şcolar (activităţi conexe) – organizate de colectivul didactic al şcolii sau de instituţii din afara şcolii	- Activităţi în cercuri tehnice, activităţi de club, manifestări ştiinţifice în biblioteci, case de cultură, tabere judeţene, naţionale, internaţionale, emisiuni radio şi T.V., vizionări de expoziţii, spectacole, filme, vizite, excursii, drumeţii, turism.
După criteriul curricular	- **Curriculare**	- Cele enumerate mai sus, legate de curriculumul nucleu sau la decizia şcolii
	- Extracurriculare	- În afara curriculumului oficial: 1.) paraşcolare (desfăşurate în mediul socio-profesional, în scop de perfecţionare profesională): practica în unităţi economice sau de profil, stagiul de practică în vederea calificării sau definitivării profesionale, vizionări de expoziţii, vizite în unităţi economice şi ştiinţifice, perfecţionări, reciclări .
		2.) perişcolare (desfăşurate în mediul sociocultural, în scop de lărgire a orizontului spiritual şi în scop de relaxare): activităţi de autoinstruire şi autoeducaţie, activităţi de loisir, activităţi de divertisment, utilizarea mijloacelor multimedia, navigarea pe Internet .
După categoria de educaţie	- **Formale**	- Fluxul informaţional este sistemic, omogen, bogat în influenţe educative, programat,

căreia îi corespund		cuantificat, dirijat.
	- **Nonformale**	- Fluxul educațional este bogat în influențe educative, programat, cuantificat, dirijat
	- Informale, cu valențe educative	- Fluxul informațional este eterogen, aleatoriu, nedirijat
După momentul sau etapa procesului de învățământ în care se desfăşoară, activitățile în afara clasei şi cele extraşcolare pot fi:	- **Activități introductive**	- Vizite în instituții de cultură şi economice, vizionarea unor emisiuni ştiințifice
	- **Activități desfăşurate pe parcursul studierii capitolului sau al temei**	- Excursii în natură, vizite la muzee, în laboratoare specializate (de informatică, de fizică, biologie, chimie)
	- Activități finale	- Activități în cercuri tehnice, în unități economice, ştiințifice, în laboratoare specializate, utilizarea multimedia.

Sarcina 1: Construiți scenarii didactice în care să îmbinați, alternați diferite forme de organizare ale activității de învățare. Considerați că îmbinarea unor forme diferite este însoțită de eficiență?! Justificați-vă răspunsul! Aduceți reflecții personale

Sarcina 2: Ca şi profesor practician, ce forme de organizare ale activității didactice ați folosi cu predilecție şi de ce! De ce/cine ați ține cont în alegerea uneia sau a alteia dintre formele enumerate mai jos. Aduceți reflecții personale

Sarcina 3: Pornind de la inventarierea elementelor componente ale procesului instructiv educativ (obiective, conținuturi, strategii -metode, mijloace, forme de organizare- relații, principii), încercați să realizați o reprezentare grafică, în care să evidențiați rolul formelor de organizare în raport cu celelalte elemente componente. Interpretați şi comentați reprezentarea grafică rezultată. Adăugați reflecții personale.

Sarcina 4: Alegeți pentru fiecare criteriu de mai sus câte două forme de organizare a activității. Apoi, pentru fiecare formă de organizare, propuneți (imaginați) un scenariu didactic, în care să vă ipostaziați ca şi profesor la clasă. Justificați utilizarea formelor de organizare alese. Adăugați reflecții personale.

7.3. ALTERNATIVE DE ORGANIZARE ŞI DESFĂŞURARE A PROCESULUI INSTRUCTIV – EDUCATIV, ÎN EVOLUȚIA SA

Remus Mogonea

„Formele" sau „modalitățile" de organizare (gr. Organon = armonie) ale procesului insteructiv educativ reprezintă structura organizatorică a activității educaționale formale, oficiale şi neformale, concretizate în modalități specifice şi operaționale de derulare a acestui proces. De-a lungul timpului, în funcție de necesitățile sociale, de evoluția ştiinței şi tehnicii, de dezvoltarea unor teorii pertinente în literatura de specialitate s-au succedat şi au fost aplicate variate modalități de organizare a procesului instructiv - educativ.

Cea mai utilizată formulă, cea pe clase şi lecții, a început să fie amendată, la începutul secolului în a doua jumătate a secolului XIX şi începutul secolului XX şi să fie concurată de apariția altor forme de organizare. Deşi unele nu au depăşit faza de experiment, ele sunt importante pentru eforturile de a deplasa accentul pe elev, pe activitatea acestuia, interesele şi posibilitățile lui (aptitudinile sale).

Sistemul de organizare pe clase şi lecții prezintă numeroase critici, dar, în ciuda acestora, în raport cu celelalte modalități/forme de organizare oferă şi multiple avantaje. Astfel se explică longevitatea şi viabilitatea sa în timp.

Tabel 36. Evoluția alternativelor organizatorice a activității didactice

Forme de organizare a procesului de învățământ	**Caracteristici**
Organizarea pe clase şi lecții	- Propus de Comenius, în *Didactica Magna* - Gruparea elevilor pe clase, în funcție de nivelul de pregătire; - Organizarea conținutului învățământului pe discipline distincte, cu programe proprii, eşalonate pe ani de studii prin planuri de învățământ; - Organizarea instruirii pe ani şcolari cu o structură bine precizată, trecerea elevilor dintr-un an de studiu în altul pe baza rezultatelor, prin promovare; - Desfăşurarea activităților după un orar, sub formă de lecții, cu toți elevii clasei respective.
Sistemul monitorial	Experimentat concomitent de Bell şi Lancaster (sfârşitul secolului al XVIII) - Educatorul instruieşte un număr restrâns de elevi (monitori); - Monitorii instruiesc alte serii de elevi; - Un număr mare de elevi primea astfel instrucție şi educație

Programul Dewey	- Propus prin şcoala experimentală a pedagogului J. Dewey, în 1896, pe lângă Universitatea din Chicago; - Renunță la planurile, programele şi metodele tradiționale, propunând o educație diferențiată; - Valorifică interesele spontane ale copilului pentru cunoaştere, prin activități practice şi joc; - Se bazează pe ideea că învățământul trebuie să urmeze drumul parcurs de omenire în crearea ştiinței; - În centrul filosofiei sale educaționale se plasează formula *learning by doing* (a învăța făcând).
Planul Dalton	- Se numeşte astfel după numele localității din S.U.A. unde a fost experimentat; - Inițiat de Helen Parkhurst (începutul secolului XX); - Clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii, elevii studiază independent, ghidați de profesor; - Sălile de clasă sunt înlocuite cu laboratoare; - Se bazează pe individualizarea totală a învățământului, prin încheierea unor „contracte de studiu", la finele cărora elevul putea opta liber pentru alegerea altor „contracte".
Sistemul Winnetka	- Inițiat de Carleton W. Washburne, la începutul secolului XX (se numeşte astfel după suburbia din Chicago, unde a fost experimentat); - Promovează un învățământ individualizat, ținând cont de ritmul de învățare şi înclinațiile elevilor; - Clasele pe vârste sunt înlocuite cu clasele pe materii; - Elevii pot fi în clase diferite, la obiecte de studiu diferite, cu condiția ca diferența dintre clase să nu depăşească doi ani; - Alternează activitatea independentă, individualizată cu cea comună; - Ideea claselor mobile, pe obiecte de învățământ, şi aceea a introducerii opțiunilor pentru anumite discipline a fost susținută şi de E. Claparede, în Europa, la începutul secolului.
Metoda Decroly (a centrelor de interes)	- Inițiată de pedagogul belgian Ovide Decroly la începutul secolului XX; - Procesul de învățământ este organizat pe clase, colectiv; - Programele şcolare nu sunt alcătuite pe obiecte de învățământ, ci pe centre de interes (temele corespund nevoilor şi curiozității elevilor); - Centrele de interes răspund unor nevoi fundamentale umane (hrană, lupta contra intemperiilor, activități sociale, comune.

Metoda proiectelor	- Elaborată de William H. Kilpatrick, la începutul secolului XX; - Se aseamănă cu metoda Decroly; - Elevii îşi desfăşoară activitatea independent, î grup sau individual; - Disciplinele de învăţământ şi lecţiile sunt înlocuite cu „proiecte” (teme complexe, cumulând cunoştinţe din mai multe domenii), respectiv cu teme practice, bazate pe interesele spontane ale elevilor.
Metoda Freinet (metoda naturală)	- Variantă a metodei Decroly, practicată în Franţa de Celestin Freinet, la începutul secolului XX; - A propus introducerea în şcoală a imprimeriilor, în care elevii îşi tipăreau singuri manualele alcătuite din texte compuse de ei înşişi.
Metoda Dottrens	- Concepută de Robert Dottrens, la începutul secolului XX; - Promovează un învăţământ individualizat, bazat pe utilizarea fişelor (de recuperare, de dezvoltare, de exerciţii, de autoinstruire).
Metoda muncii pe grupe (Roger Cousinet)	- Susţine necesitatea luării în consideraţie a particularităţilor de vârstă ale elevilor; - Acordă rol principal activităţii spontane a elevilor, jocului; - Susţine că elevii trebuie să îşi aleagă activităţile şi să îşi organizeze grupul.
Planul Jena	- Iniţiat de Peter Petersen, susţinător al muncii pe grupe, în primele decenii ale secolului XX; - Promova munca în grupe alcătuite din elevi de vârste diferite, între care există o diferenţă de vârstă de 2-3 ani: 6-9, 9-12 şi 13-14 ani; - Planurile de învăţământ erau stabilite nu pentru anul şcolar, ci pentru grupele de elevi.
Metoda Bouchet	- Susţine necesitatea angajării directe a elevilor în instruire; - Temele din programă erau divizate în subiecte , pe care elevii trebuiau să le studieze, urmând să elaboreze pentru fiecare o disertaţie, pe care să o susţină în clasă.
Sistemul Mannheim	- Elaborat de dr. Sickinger, la începutul secolului XX; - Susţine repartizarea elevilor de aceeaşi vârstă, după criteriul

	dezvoltării intelectuale, în clase paralele, relativ omogene: cu elevi dotați intelectual, mediocri şi slabi.

Sarcina 1: Pentru fiecare alternativă organizatorică inventariați avantajele şi dezavantajele. Motivați necesitatea proiectării şi implementării unor alternative organizatorice ale procesului şi/sau sistemului de învățământ. Aduceți reflecții personale

Sarcina 2: Pornind de la alternativele organizatorice înregistrate de diacronie şi în relație cu sistemul organizatoric actual, implementat, propuneți un sistem care să elimine neajunsurile acestora. Aduceți reflecții personale.

Sarcina 3: Majoritatea alternativelor organizatorice ale sistemului de învățământ au fost experimentate la mijlocul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea. Motivați apariția acestora în această epocă. Găsiți şi argumente pentru longevitatea scăzută a lor. În prezent de ce nu mai sunt reactivate? Adăugați reflecții personale.

7.4. ALTERNATIVE EDUCAȚIONALE INSTITUȚIONALE

Remus Mogonea

Alternativele instituțional-educaționale reprezintă variante de organizare şcolar-instituțională, propunând modificări ale unor aspecte legate de formele oficiale de organizare a activității instructiv-educative (planuri de învățământ, organizarea procesului instructiv-educativ, organizarea activității de învățare, distribuirea timpului şcolar, a disciplinelor de învățământ etc).

Alternativele educațional-instituționale au apărut din nevoia de găsi noi modalități de eficientizare a activităților din instituția şcolară. Unele dintre acestea (cele mai multe) au la bază inițiative private şi îşi găsesc fundamentări teoretice şi practice la începutul secolului al XX-lea, legate, în principiu, de orientări nondirectiviste.

Tocmai datorită caracterului lor nondirectivist, a centrării pe elev, datorită fundamentării în ceea ce la începutul secolului s-a numit „educația nouă", prin evidențierea unei teorii şi filosofii antroposofice şi prin renunțarea la magistrocentrism în favoarea puerocentrismului, în prezent, asistăm la o revenire a acestor alternative instituționale, ca modalități simultane, paralele şi chiar complementare sistemelor oficiale, formale.

Tabel 37. Alternative educaţionale instituţionale

Alternative instituţionale	Caracteristici
Waldorf	**a). Pedagogia Waldorf:** - Este o alternativă la învăţământul tradiţional ,a cărei pedagogie are drept fundament opera şi activitatea lui Rudolf Steiner. - Spre deosebire de învăţământul tradiţional are următoarele particularităţi de organizare: - organizarea ritmică a zilei; - caiete şi instrumente de scris speciale la clasele de început; - pondere sporită pentru cursuri artistice şi practice; - absenţa manualelor; - evaluarea descriptivă; - conducerea clasei de către învăţător şi dincolo de clasa a-IV-a; - conducerea colegială; - materii şi activităţi suplimentare, specifice unei şcoli care promovează educaţia practică. **b). Pedagogia curativă Waldorf:** - Prima instituţie de pedagogie curativă bazată pe antroposofie, fondată de către Rudolf Steiner, a fost creată în Germania, în anul 1924, pentru a putea ajuta copiii cu cerinţe educaţionale speciale; - Fundamentele pedagogiei curative sunt: a) - ritmul şi voinţa; b) - predarea în epoci; c) - cuvântul viu şi lumea însufleţită; d) - activităţile artistice; e) - logopedia; f) - atitudinea pedagogului curativ; g) – ambianţa
Step by Step	- Denumit iniţial Head Start, programul a fost conceput după modelul introdus în SUA în anii 1960, ca un program educaţional de reformă, care promovează metode de predare-învăţare centrate pe copil şi care favorizează implicarea familiei şi a comunităţii în procesul instructiv-educativ. - Procesul de învăţământ preşcolar urmăreşte cu prioritate latura formativă a dezvoltării personalităţii copiilor. - Strategiile didactice utilizate sunt active, participative, copiii sunt mereu puşi în faţa unor situaţii problemă, învaţă descoperind, le este încurajată iniţiativa, încrederea în forţele proprii, toleranţa, comunicarea, lucrul în echipă. - Nivelul de dezvoltare al deprinderilor, priceperilor şi cunoştinţelor copiilor este în conformitate cu cerinţele programei. - În învăţământul primar, procesul de învăţământ este centrat pe elev; cadrele didactice realizează predarea-învăţarea în conformitate cu nivelurile, stadiile de dezvoltare ale elevilor, nevoile, interesele individuale şi diferitele stiluri de învăţare ale acestora. - Conţinuturile prevăzute de programele şcolare sunt structurate în unităţi de învăţare, astfel încât să se realizeze pe deplin obiectivele de referinţă specifice fiecărei disciplne/clase, care sunt parcurse conform planificărilor calendaristice.

	- Cadrele didactice sunt preocupate să promoveze o învățare cu sens, prin utilizarea originală a strategiilor activ-participative, a metodelor de învățare prin cooperare, stimulând dezvoltarea personală şi cooperarea socială
Montessori	- Concepută de dr. Maria Montessori - Propune ca educația copilului să fie bazată pe modului său de a acționa independent, într-o manieră responsabilă. - Oferă copiilor oportunitatea de a se dezvolta la potențialul maxim şi stimulează elaborarea de soluții pentru propriile probleme. - Copilul şi învățarea sunt pe primul loc, iar predarea şi programa pe locul al doilea. - Automotivarea este considerată cheia învățării, a succesului. - Mediul de instruire este bazat pe obiecte mici, uşor de manevrat. - Metode de educație şi instrucție presupune implicarea copilului în observarea ştiințifică, pe pregătirea mediului de instruire pe baza observațiilor realizate. - Programa este concepută în mod creativ, în funcție de nevoile copilului.
Freinet	- Pedagogie centrată pe copil - Orice copil este capabil de reuşită, cu condiția respectării priorităților şi intereselor acestuia şi a eliminării exigențelor exagerate şi premature care îl împing spre eşec. - Educația trebuie să-şi găsească fundamentul în munca creatoare, liber aleasă şi responsabilă. - Fiecare elev trebuie să învețe să-şi stabilească singur obiectivele, nu să fie impuse de exterior. - Şcoala este loc de viață şi de producție: se stimulează respectul reciproc, munca în echipă. - Este o pedagogie a muncii motivate, o pedagogie personalizată, a comunicării şi cooperării. - Tehnicile Freinet: -Textul liber; - Jurnalul şcolar; - Corespondenta şcolară; - Ancheta documentară; - Exprimarea plastică; - Exprimarea corporală; - Creația manuală; - Exprimarea dramatică; - Ieşirea şcolară

Sarcina 1: Dacă ați fi pus în situația de a alege pentru practica şcolară una din variantele de mai sus pe care ați alege-o şi de ce? Argumentați-vă răspunsul, făcând apel la exemple, analogii, comparații. Aduceți reflecții personale.

Sarcina 2: Inventariați avantajele şi dezavantajele sistemelor alternative de mai jos şi încercați să motivați de ce nu cunosc o răspândire adecvată în cadrul învățământului românesc. Ca profesor practician, Dvs. pentru ce alternativă ați opta? De ce? Aduceți reflecții personale

Sarcina 3: De ce credeți că alternativele instituțional-educative au fost propuse la începutul secolului XX şi au fost reactivate în prezent? Argumentați-vă răspunsul! Adăugați reflecțiile personale.

Sarcina 4: De ce considerați că alternativele instituționale au o pondere scăzută în raport cu sistemul educativ oficial instituțional? Motivați. Aduceți reflecții personale

8 *ALTERNATIVE ÎN EVALUAREA CONSTRUCTIVISTĂ*

8.1. ANALIZĂ COMPARATIVĂ: EVALUAREA TRADIȚIONALĂ VS. EVALUAREA CONSTRUCTIVISTĂ

Florentina Mogonea

Evaluarea reprezintă una dintre activitățile didactice esențiale, care oferă măsura eficienței acesteia. De-a lungul timpului, ea a cunoscut modificări legate de conceperea, proiectarea, realizarea acesteia, de metodele şi instrumentele utilizate, de rolurile agenților antrenați. Propunem o analiză comparativă a evaluării tradiționale şi a celei realizate după principii constructiviste.

Tabel 38. Evaluarea tradițională vs. evaluarea constructivistă

Caracteristici	Evaluarea tradițională	Evaluarea constructivistă
Ce urmăreşte?	- Este preocupată de *ce ştie* elevul/studentul (sub aspect cantitativ) sau de *ce face* elevul/studentul. - Pune accent pe elementele cantitative, pe rolul şi importanța volumului de informații, de cunoştințe însuşite sau pe comportamentele pe care le manifestă.	- Este preocupată de *cum* învață elevul/studentul. - Pune accent pe modalitatea în care elevul procesează informația, cum construieşte propria cunoaştere. - Are în vedere nu doar rezultatele vizibile ale învățării, ci şi contextul (organizarea, situațiile, metodele, instrumentele).

	- Are în vedere rezultatele vizibile ale învățării. - Stabilirea gradului de exactitate al cunoştinţelor asimilate şi măsurarea acestora prin prisma acestui criteriu, precum şi a celui referitor la cantitate. - Ia în considerare preponderent factorii cognitivi.	- Are în vedere mai ales elementele care au condus la construirea cunoaşterii: capacități, abilități, competențe. - Ia în considerare nu doar factorii cognitivi, ci şi pe cei noncognitivi (motivații, interese, atitudini).
Cum se realizează?	- Se realizează cu exactitate, urmărind elemente preponderent cantitative, pe clase se comportamente observabile şi măsurabile. - Se măsoară şi se cuantifică achizițiile subiecților, în special cunoştințe (în special părțile vizibile ale acestora), mai puțin capacități, abilități, competențe. - Este mai ales o evaluare normativă, criterială, urmărind raportarea învățării la o normă, la un criteriu, la o performanță aşteptată. - Se măsoară doar achizițiile individuale.	- Se realizează printr-o urmărire a evoluției, a progresului câştigat de la o etapă a procesului de construire a cunoaşterii, individual şi în grup. - Nu urmăreşte aspectele cantitative, ci mai degrabă aspectele calitative ale activității de învățare, de construire a cunoaşterii. - Este o evaluare formativă, înțeleasă nu doar ca evaluare continuă, realizată pe parcurs, ci şi la final (de aici conceptul de „evaluare formativă extinsă”). - Se apreciază contribuția individuală, dar şi colectivă la activitatea de învățare. - Este însoțită de analize sau autoanalize critice, de măsuri ameliorative.
Când se realizează?	- În diferite etape ale activității (inițială, continuă, finală), predominând evaluarea realizată după activitatea de învățare, rolul ei fiind de testare, corectare, selecție.	- Pe parcursul activității întreprinse de către elevi/studenți, dar şi la finalul unor etape importante, având rol de bilanț, pentru a putea permite realizarea unei imagini globale, unitare, în legătură cu activitatea de cunoaştere întreprinsă.

Ce roluri (funcţii) îndeplineşte?	- Predomină funcţiile diagnostică, prognostică, de ierarhizare şi selecţie.	- Predomină funcţiile de de prognozare, anticipare a demersurilor viitoare, de monitorizare şi control a rezultatelor activităţii întreprinse, a progresului realizat, de reglare a activităţii, de optimizare, de motivare a elevilor/studenţilor, de stimulare, încurajare a manifestării metacogniţiei, a autocontrolului, autoreglării, autoevaluării.
Cine o realizează?	- Este realizată predominant de către profesor, fiind foarte puţin încurajată autoevaluarea sau interevaluarea.	- Este realizată de către profesor, dar şi de către elevi/studenţi (autoevaluare).
Ce roluri îndeplineşte profesorul?	- Predomină rolurile de organizator al actului evaluativ, de reglator.	- Predomină rolurile legate de coordonare, monitorizare, stimulare, îndrumare, oferirea suportului necesar, de ameliorare.
Ce roluri îndeplineşte elevul?	- De observator al actului evaluativ, de factor pasiv.	- De participant direct la actul evaluativ, de autoevaluator, autoreglator.
Cu ce instrumente?	- Sunt utilizate predominant metode şi instrumente tradiţionale de evaluare, pentru verificarea şi interpretarea rezultatelor într-o manieră cantitativă, statistică.	- Sunt utilizate metode şi instrumente alternative, complementare de evaluare, predominând elementele calitative.

Sarcina 1: În calitate de viitori profesori, exprimaţi-vă opinia în legătură cu posibilitatea şi utilitatea evaluării constructiviste în clasa de elevi, menţionând într-un tabel argumente/contraargumente pentru fiecare din cele două aspecte.

Sarcina 2: Sunteţi solicitat să prezentaţi colegilor caracteristicile evaluării constructiviste. Elaboraţi o sinteză a acestor caracteristici, din punctul propriu de vedere, apelând şi la o modalitate de reprezentare grafică a lor care să asigure o mai bună vizualizare şi să faciliteze reţinerea şi înţelegerea lor de către ceilalţi.

Sarcina 3: Indicați modalități concrete de îmbinare, în cadrul activităților didactice, a evaluării clasice cu cea constructivistă.

Sarcina 4: Din perspectiva unui viitor profesor, elaborați o listă a dezavantajelor evaluării tradiționale şi propuneți soluții, ipoteze ameliorative pentru diminuarea sau îndepărtarea acestora.

8.2. ANALIZĂ CRITICĂ A EVALUĂRII CONSTRUCTIVISTE, PRIN PRISMA AVANTAJELOR ŞI DEZAVANTAJELOR

Florentina Mogonea

Evaluarea constructivistă reuneşte eforturile comune a ambilor parteneri educaționali într-o activitate care poate fi analizată, din perspectiva eficienței, şi prin prisma avantajelor, respectiv dezavantajelor pe care le are. Contestată de unii, apreciată de alții, evaluarea constructivistă este eficientă sau nu în funcție de mai multe criterii sau variabile implicate. Prezentăm avantajele şi dezavantajele acestei evaluări, din perspectiva cadrului didactic:

Tabel 39. Evaluarea constructivistă – avantaje şi dezavantaje

		Avantaje, pentru profesor, ale evaluării constructiviste
EVALUAREA CONSTRUCTIVISTĂ	**ESTE EFICIENTĂ DE**	- Se orientează nu doar spre cunoştințe, ci şi spre capacități, abilități, competențe. - Urmăreşte şi aspecte calitative, nu doar cantitative. - Elimină caracterului rigid, strict, printr-o viziune mai largă, mai complexă. - Oferă posibilitatea evaluării ritmice, pe parcurs, formative, dar şi la finele unor etape, perioade mai mari, această modalitate de evaluare având rol de bilanț. - Oferă posibilitatea cumulării datelor oferite de evaluarea realizată pe parcurs cu cele oferite de evaluarea finală. - Oferă posibilitatea înregistrării progresului, de la o activitate la alta, de la o sarcină de învățare la alta. - Încurajează realizarea de aprecieri reciproce, interevaluări, prin posibilitățile de lucru în grup pe care le oferă.

T I V I S T Ă	**O A R E C E:**	- Contribuie la îmbunătățirea relației cadru didactic-studenți, prin înțelegerea de către aceştia din urmă a modului în care se realizează actul evaluativ şi, în consecință, prin eliminarea suspiciunilor, a neîncrederii în corectitudinea acestuia. - Oferă posibilitatea aprecierii rezultatelor studenților, pornind de la situații concrete, desprinse din realitatea imediată sau ipotetice.

		Limite ale evaluării constructiviste, din perspectiva profesorului
E V A L U A R E A C O N S T R U C T I V I S T Ă	**E S T E I N E F I C I E N T Ă D E O A R E C E:**	- Există un subiectivism determinat de lipsa unor criterii, a unor modalități de apreciere standardizate, de apelul la metode calitative în detrimentul celor cantitative. - S-a conturat un paradox între dorința de asigurare a obiectivității evaluării şi modalitatea subiectivă, personală de construire a cunoaşterii. - S-a confirmat dificultatea de a aprecia calitatea, eficiența activității de cunoaştere a fiecărui student şi, mai ales, de a justifica, argumenta de ce uneori aceasta nu este corectă, corespunzătoare. - S-a constatat existența riscului ca „produsele" activității subiectului cunoscător, fiind nişte realizări personale, nişte reflecții subiective ale realității obiective să fie nişte construcții false sau greşite. - S-a dovedit dificultatea de apreciere a factorilor noncognitivi implicați în actul evaluativ. - S-a dovedit a fi necesar un timp mai mare pentru culegerea tuturor informațiilor necesare aprecierii calității sau eficienței rezultatelor obținute. - S-a constat că produsele activității studenților pot fi considerate tot behavioriste, deşi constructivismul (şi, implicit, evaluarea constructivistă) a apărut ca o critică a behaviorismului.

Sarcina 1: În calitate de viitori profesori, modificați, completați, ajustați lista avantajelor şi dezavantajelor evaluării constructiviste.

Sarcina 2: După modelul prezentării avantajelor, respectiv dezavantajelor evaluării constructiviste pentru profesori, precizați care credeți că sunt avantajele/dezavantajele pentru elevi.

Sarcina 3: Din experienţa de student al modulului psiho-pedagogic, prezentaţi o situaţie în care s-a apelat la o evaluare de tip constructivist şi analizaţi-o prin prisma aspectelor pozitive şi a celor negative.

Sarcina 4: Pornind de la dezavantajele evaluării constructiviste menţionate, formulaţi soluţii, ipoteze privind ameliorarea acestora. Menţionaţi reflecţiile personale.

Sarcina 5: Sunteţi puşi în situaţia de a susţine eficienţa evaluării constructiviste. Elaboraţi propriu o argumentaţie în vederea demonstrării acestei idei.

8.3. METODOLOGIA ALTERNATIVĂ ÎN EVALUARE

Ecaterina Frăsineanu

Metodologia alternativă în evaluare, cerută de noile modificări apărute la nivelul curriculei şcolare, presupune coexistenţa instrumentelor clasice de evaluare (probe orale, scrise, practice) cu alte variante în conceperea şi aplicarea evaluării.

Pentru a creşte gradul de obiectivitate în evaluare, instrumentele de evaluare trebuie să fie multiple, diverse, pentru a se compensa, dar şi pentru a se potenţa reciproc. În evaluarea constructivistă, metodele alternative devin metode principale, în timp ce metodele clasice ocupă aici un loc secundar, sunt complementare.

Competenţele formate se pot verifica în contexte diferite: în evaluarea continuă, finală, în practică, în/prin portofoliul de formare; de asemenea, evaluarea individuală poate fi alternată cu evaluarea unor lucrări elaborate în grup, în echipă sau diadă, tocmai pentru a stimula adaptarea elevilor la asemenea situaţii pe care le vor regăsi şi în mediul socio-profesional.

Tabel 40. Metode clasice vs. metode alternative de evaluare

Metode clasice de evaluare	Metode, procedee şi tehnici ca alternative de evaluare constructivistă	Specificul evaluării constructiviste prin metode alternative
Observa-rea com-portamen tului	- Observaţia şi analiza continuă a compor-tamentului cognitiv, acţio-nal, atitudinal al elevilor.	- Metodologia alternativă de evaluare poate surprinde elemente atitudinal-valorice ale personalităţii, aspecte importante ce nu pot fi apreciate printr-o evaluare clasică prin probe scrise, orale sau practice. - Evaluarea constructivistă nu poate fi desprinsă

Probe orale	- Procedeele şi tehnicile de evaluare bazate pe exprimarea orală a modului de construire a cunoaşterii şi a rezultatelor la care s-a ajuns.	de context, de aceea sunt necesare reflecţii şi autoevaluări ale elevilor, prin care aceştia să explice modul cum au ajuns la noile înțelegeri în cunoaştere, în acțiune şi la nivel atitudinal. - Profesorul constructivist utilizează în evaluare o metodologie specifică prin care să identifice indicatori cognitivi şi să formuleze sarcini complexe de învățare, în context autentic.
Probe scrise	- Procedeele, tehnicile, instrumentele bazate pe redactarea în scris a modului de construire a cunoaşterii şi a rezultatelor la care s-a ajuns.	- Evaluarea constructivistă - bazată pe o metodologie alternativă - este formativă prin faptul că nu se referă numai la rezultate (cunoştințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini, competențe), ci şi la modul în care acestea s-au constituit. - Unele referențiale în evaluare sunt vizibile (cunoştințele), altele sunt mai puțin vizibile (rețelele conceptuale, schemele de acțiune, demersurile de gândire logică, strategiile cognitive), solicitând din partea evaluatorului competențe de cunoaştere şi analiză psihologică a structurii personalității şi a procesualității învățării. - Aprecierea calitativă din evaluarea constructivistă este obiectivă, chiar dacă utilizează analiza modalităților de rezolvare, a activitătii creative, a metacogniției, a motivației, pentru că ea presupune o abordare profundă a proceselor evaluate, identificarea reuşitelor şi nereuşitelor, corelate cu aprecierile de tip cantitativ. - Cunoaşterea prealabilă de către elevi a tipului de sarcini utilizate în evaluare influențează implicarea lor în actul evaluării, de aceea, în toate demersurile realizate pentru evaluarea constructivistă se urmăreşte ca aceasta să câştige în obiectivitate şi în transparență, să fie deschisă față de cei care învață şi centrată pe dezvoltarea acestora.
Probe practice **Lucrări aplicative**	- Realizarea unor aplicații practice (artifacte): hărți cognitive, desene, aparate, planşe . - Portofoliul învățării	
Autoevaluări	- Realizarea unor autoevaluări sau evaluări reciproce după liste criteriale, a unor analize critice argumentate.	

Evaluarea pe baza portofoliului personal răspunde atât specificului evaluării constructiviste, cât şi dezideratului formării unor competenţe practice prin instruire.

Tabel 41. Portofoliul şi evaluarea continuă

Conţinut:	- Cele două părţi ale unui portofoliu sunt: partea de prezentare si lucrările propriu-zise (lucrările considerate reprezentative). - Portofoliul poate cuprinde lucrări ca: rezumate, eseuri, articole, fişe de studiu, hărţi cognitive, teme, rapoarte, proiecte, înregistrări, observaţii, reflecţii, teste, rezolvări ale unor sarcini, demonstraţii, comentarii, analize ş.a.
Rol:	- Generarea de artifacte oferă prilejul ca elevii să explice propria înţelegere, reprezentând o "biografie a muncii" sau "ceea ce ştie si ceea ce poate" cel care învaţă (Brown şi Adams, 2000, p.191); - Portofoliul îmbină învăţarea cu autoevaluarea (Cerghit, 2002, p.315) şi, de aceea, acesta ar trebui să conţină cele mai bune lucrări ale elevilor sau studenţilor. - Ca instrument adoptat de un profesor constructivist, portofoliul îşi relevă utilitatea prin faptul că stimulează reflecţia celui care îl realizează şi îi ajută, atât pe elev, cât şi pe profesor sau pe un evaluator extern, să sesizeze progresele.
Avantaje:	- Este un instrument tot mai utilizat. - Permite demonstrarea unor competenţe. - Oferă timpul necesar pentru realizare. - Evaluarea este una autentică. - Îi obişnuieşte pe studenţi/elevi să fie reflexivi. - Face apel la gândire. - Este util atât în predare, cât şi în învăţare.
Dezavantaje:	- Dezavantajul cauzat de posibilitatea de substituire a autorului portofoliului poate fi preîntâmpinat/înlăturat dacă elevii susţin conţinutul, dar explică şi modul de realizare a portofoliului.

Sarcina 1: Analizaţi metodele alternative pe care le puteţi utiliza în evaluarea elevilor la disciplina de specialitate. Argumentaţi necesitatea şi avantajele aplicării unei metodologii alternative de evaluare.

Sarcina 2: Reflectaţi asupra cerinţelor de ordin etic pe care trebuie să le respecte cel care elaborează un portofoliu de învăţare.

8.4. METODE CONSTRUCTIVISTE DE EVALUARE ALTERNATIVA

Elena Joița

Dacă evaluarea clasică este centrată pe verificarea şi notarea cunoştinţelor într-un curriculum tradiţional, este firesc ca, pentru aprecierea calităţii învăţământului, într-un nou curriculum, acum să fie aduse în prim plan acele metode care să evidenţieze dimensiuni prioritar formative.

Cum acestea sunt realizate şi prin metode, instrumente constructiviste, derivă şi statuarea, aplicarea, perfecţionarea procedurilor de evaluare, alternative şi/sau complementare, la cele clasice (care nu sunt eliminate, ci combinate variat, sunt puse în alte contexte, obţinându-se alte semnificaţii), pentru a evalua calitatea, competenţa, performanţa, atitudinea în formarea elevilor. Dar pentru a evalua şi elementele instruirii, care au fost implicate, a efectelor metacognitive, a deschiderilor spre perfecţionare, iar nu numai a interesului pentru atingerea unor standarde (care uniformizează criteriile, normele de referinţă).

Soluţia optimă, pentru a surprinde evoluţia, în diferite faze ale formării, nu poate fi decât apelul la alternative şi/sau complementaritate metodologică, instrumentală, a criteriilor de evaluare formativă şi sumativă. Iar învăţarea constructivistă poate fi apreciată (ca proces, metodologie, rezultate), dacă se respectă acest principiu, mai mult decât actual, al evaluării.

Tabel 42. Evaluarea constructivistă – metode, procedee alternative

A. Procedee bazate pe observarea şi analiza criterială a activităţii cognitive şi practice, în sens constructivist
- în desfăşurarea experienţelor cognitive efectuate direct, - în studierea, interpretarea situaţiilor autentice date, - în derularea procesării mentale a informaţiilor, - în aplicarea soluţiilor formulate, individual sau în grup, - în modalitatea de prezentare a interpretărilor, argumentelor, - în participarea la dezbaterile, negocierile în grup, - în realizarea autoevaluării sau a evaluărilor reciproce
B. Procedee, tehnici, instrumente bazate pe redactarea în scris a modului de construire a cunoaşterii şi a rezultatelor obţinute

- descrieri, - relatări, reportaje, - eseuri, compuneri, - proiecte, - portofolii, - jurnale reflexive, - studii de caz, - planuri de idei, - reprezentări grafice, - scheme, hărți conceptuale,	- rețele de cunoştințe, - liste de cuvinte-cheie sau atribute, - răspunsuri scurte la liste de întrebări, - scenarii, - sinteze intra şi interdisciplinare, - argumentarea alegerii unui răspuns din posibilitățile multiple oferite, - analize critice, - comentarii personale, - comunicări, referate
C. Procedee, tehnici bazate pe exprimarea orală a modalităților şi a celor învățate constructivist	
- expunere proprie şi argumentată, fără puncte de sprijin, - prezentarea interpretărilor făcută cu motivarea lor, - susținerea unui interviu specific, - susținerea de intervenții în discuțiile, dezbaterile în grup, - afirmarea în analiza şi rezolvarea unor situații conflictuale cognitive sau în luarea unor decizii de rezolvare, - interpretarea unor roluri atribuite sau asumate, - formularea de întrebări sau ipoteze pentru înțelegere, - implicarea în tehnici de creativitate, de tip brainstorming, - analiza critică a răspunsurilor altor elevi, - semnalarea de erori cognitive şi propunerea de soluții.	
D. Procedee, tehnici bazate pe efectuarea de aplicații practice, de tip construcționist sau pentru verificarea propriu-zisă	
- construirea de artifacte variate: prototipuri şi modele fizice, desene, redări picturale, aparate, machete funcționale, lucrări tematice, - efectuarea directă de experiențe/experimente, - conceperea unor programe sau aplicații pe calculator, - propunerea de aplicații cu caracter creativ, inventiv.	
E. Procedee, tehnici bazate pe autoevaluare constructivistă	
- analiza critică a criteriilor de evaluare continuă, formativă, - aprecierea reciprocă între elevi, pe obiective şi criterii, - autoaprecierea demersurilor cognitive şi a rezultatelor, - compararea propriei aprecieri cu indicatorii prezentați,	

- conştientizarea erorilor cognitive proprii, a consecinţelor,
- autoanaliza cauzală şi comparativă, pe criterii,
- reflecţia personală asupra dezvoltării, progresului cognitiv,
- autoevidenţa reuşitelor şi a eşecurilor în construirea cunoaşterii,
- raportarea la propriile aşteptări, ipoteze, rezultate anterioare,
- reluarea analizei lucrărilor elaborate, după anumite etape,
- schimbarea perspectivelor de analiză sau construcţie.

Sarcina 1: Revedeţi un proiect de lecţie susţinut la practica pedagogică şi, retrospectiv, precizaţi ce obiective formative aţi fi putut încă preciza, iar pentru aprecierea realizării lor, indicaţi metodele şi instrumentele de evaluare alternativă, pe care ar fi trebuit să le folosiţi. Formulaţi refelecţii.

În acelaşi mod, procedaţi acum într-un nou proiect pentru lecţia următoare.

Sarcina 2: Fiind în ultimul an de licenţă, când veţi fi evaluaţi, printr-un portofoliu didactic final, sumativ, asupra pregătirii psihologice, pedagogice, metodice, practice, concepeţi propriu o variantă de portofoliu didactic, care să surprindă semnificativ nivelul atins în profesionalizarea didactică de către absolvenţi, pornind de la profilul de competenţă dat.

8.5. PORTOFOLIUL DIDACTIC DE EVALUARE FINALĂ

(un proiect)

Elena Joiţa

Evaluarea sumativă a formării profesorului, la sfârşitul ciclului de licenţă, este firesc să fie realizată printr-o probă specifică pentru aprecierea calităţii profesionalizării didactice, potrivit profilului de competenţă.

Această probă constră în punerea studentului-viitor profesor într-o situaţi reală specifică: construirea şi susţinerea unui instrument complex – portofoliul didactic final, care să reflecte nivelul pregătirii psihologice, pedagogice, metodice, practice, mai ales din perspectiva practicării profesiunii (capacităţi cognitive, abilităţi aplicative, competenţe, atitudini, metacogniţie).

Modelul de portofoliu prezentat este cuprinzător pentru criteriile profesionalizării didactice, care trebuie astfel re-descoperită şi construită, urmărind atingerea a 3 scopuri:

- să ofere argumente pertinente şi suficiente, pentru o analiză critică, obiective a nivelului calităţii în atingerea criteriilor profesionalizării didactice a absolvenţilor modulului I al DPPD,
- să ofere absolventului un bilanţ al formării sale profesionale, dar şi o constatare, o autoanaliză critică a nivelului maturizării, ca individ şi profesor,
- să constituie şi pentru instituţie, pentru formatori prilejul constatării eficienţei managementului conceput şi practicat în temă

Tabel 43. Portofoliul didactic de evaluare finală

Departamentul pentru
Pregătirea Personalului Didactic

PORTOFOLIU DE EVALUARE FINALĂ

A PROFESIONALIZĂRII INIȚIALE

PENTRU CARIERA DIDACTICĂ

MODULUL I, CICLUL DE LICENTĂ

A B S O L V E N T:

NUME, PRENUME.....

FACULTATEA.....

SPECIALIZAREA.....

SERIA.....

FORMA DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....

SESIUNEA / ANUL.....

NOTĂ: Ca pagină de titlu/copertă, absolventul poate să-i imprime o notă de personalizare**.**

C U P R I N S

PARTEA I - CRITERII ÎN REALIZAREA PREGĂTIRII INIȚIALE PENTRU PROFESIUNEA DIDACTICĂ

1. Motivarea participării la modulul de profesionalizare didactică.....
2. Obiective şi aşteptări proprii în formarea ca profesor.....
3. Autoaprecierea experienței proprii câştigate în ciclul de licență în realizarea profesionalizării didactice.....
4. Autoaprecierea portofoliului didactic final, ca instrument de formare inițială şi evaluare sumativă. Propuneri ameliorative.....

PARTEA a II-a - CONȚINUTUL ŞI ORGANIZAREA MATERIALELOR

1. Conţinutul documentar demonstrativ necesar.....
2. Criterii de organizare, prezentare, interpretare şi autoapreciere critică a materialelor selectate.....
3. Chestionar de autoevaluare a calității portofoliului realizat.....

PARTEA a III-a - AUTOEVALUAREA CRITERIALĂ A COMPETENȚELOR – CHEIE

1. Listarea şi autoevaluarea critică a competențelor – cheie.....
2. Reflecții personale asupra formării competențelor – cheie în faza inițială şi în perspectivă : obiective, demersuri, soluții.....

PARTEA a IV-a - SUSȚINEREA PORTOFOLIULUI

1. Criterii în pregătirea şi desfăşurarea susținerii.....
2. Textul detaliat şi textul – schiță pentru susținere.....

PARTEA a V-a - EVALUAREA SUMATIVĂ PRIN ANALIZA PORTOFOLIULUI ŞI A SUSȚINERII LUI

1. Criterii şi model de grilă de evaluare, cu baremul specific.....
2. Aprecierile – sinteză şi certificative ale comisiei.....
3. Acordarea calificativului, în baza punctajului obținut.....
4. Redactarea procesului – verbal de la susținere.....

M O T O:

- Portofoliul realizat progresiv : vector al construcției competențelor şi al identității profesionale în formarea pentru învățământ.

L.Bélair, Ch. Lebel (2004)

- Portofoliul în formarea inițială : profesionalizarea împletirii teoriei şi practicii. Este inima metodologiei de profesionalizare (didactică), pentru că uneşte formarea teoretică, cu aplicațiile pe probleme, cu analiza practicii pedagogice, cu experiența constructivistă, cu demersurile reflexive, cu evaluarea critică şi criterială.

M. Deum, C. Matter (2005)

- Portofoliul : să demonstrezi ceea ce ştii şi ceea ce poți, ce eşti în stare să faci.

J. C. Brown, A. Adams (2001)

PARTEA I - CRITERII ÎN REALIZAREA PREGĂTIRII INIȚIALE PENTRU PROFESIUNEA DIDACTICĂ

NOTĂ: Din modul de completare să rezulte motivația profesională didactică, obiectivele urmărite, conceperea proprie a formării profesionale, eliminarea unor prejudecăți privind profesiunea didactică, depăşirea unor experienţe inadecvate, conceperea şi elaborarea portofoliului ca instrument de formare şi evaluare a nivelului profesionalizării didactice, precum şi alte reflecții pregătitoare.

În sinteza finală, această parte va deschide susținerea portofoliului !

I. 1. Motivarea participării la Modulul I de profesionalizare didactică.....
.....
.....
.....

I. 2. Obiective şi aşteptări proprii la formarea ca profesor:.....
.....
.....
.....

I.3. Autoaprecierea experienței proprii câştigate în ciclul de licență în realizarea profesionalizării didactice.....
.....
.....
.....

I. 4. Autoaprecierea portofoliului didactic final, ca instrument de formare inițială şi evaluare sumativă. Propuneri ameliorative.....
.....
.....
.....

PARTEA a II-a - CONȚINUTUL SI ORGANIZAREA MATERIALELOR ÎN PORTOFOLIU

II. 1. CONȚINUTUL DOCUMENTAR DEMONSTRATIV

NOTĂ : Portofoliul va demonstra înțelegerea noilor cerințe privind calitatea profesionalizării pentru cariera didactică, atingerea la un nivel cât mai ridicat al realizării obiectivelor acesteia,. al întocmirii lui ca instrument de evaluare sumativă şi certificativă. Dar va evidenția şi atingerea nivelului de maturizare aşteptat în autoevaluarea şi evaluarea formării profesionale specifice sau va sprijini autoevaluarea instituțională a DPPD.

Studentul – absolvent al Modulului I, corespunzător ciclului de licență, va include atunci în portofoliu documente, materiale considerate de el ca fiind reprezentative pentru activitatea depuspă în sensul profesionalizării didactice, de-a lungul celor 3 ani, prin disciplinele cuprinse în planul de învățământ specific. Ele vor fi sistematizate criterial şi autoe-

valuate, conform finalităților formării profesionale şi ale portofoliului, pregătindu-se astfel susținerea lui.
După o trecere în revistă a categoriilor şi exemplelor de materiale, care pot ilustra atingerea cerințelor profesionalizării didactice, absolventul va selecta, va dezvolta prezentarea celor considerate reprezentative, va comenta critic realizarea şi eficiența folosirii lor în activitățile teoretice şi practice (cap. II. 2 şi II. 3). Iar apoi va formula aprecieri generale, răspunzând la un chestionar tematic (cap. II. 4).

Documente normative generale privind profesionali-zarea didactică	**Materiale ilustrative pentru experiența proprie de formare profesională didactică, educativă**	**Materiale privind autoevaluarea profesională, formarea reflexivă**	**Modele de instrumente specifice, acumulate din alte surse**
A	**B**	**C**	**D**
- Extrase din acte normative oficiale, - Referințe din documente curriculare specifice disciplinei, - Referințe privind docu-mente şcolare manageriale în temă, - Referințe privind docu-mentele specifice ale profesorului în şcoală, - Documente privind statutul personalului didactic (extrase), - Extrase din documente privind	- Materiale privind realizarea diferitelor experiențe de învățare la disciplinele din Modul, - Exemple de situații educative / didactice organizate şi rezolvate, - Instrumente de învățare construite propriu (scheme, tabele, hărți cognitive, reprezentări grafice), - Proiecte de activități didactice şi educative concepute, susținute şi ameliorate, - Materiale demonstrative realizate, utilizate şi interpretate pentru activitățile susținute, - Propuneri de mijloace de învățământ, propriu concepute, utilizate şi interpretate, - Proiecte de activități concepute, susținute în	- Autoevaluări criteriale, parțiale sau sumative, - Interpretări proprii de texte specifice, modele, cu propuneri de reconstrucție, dezvoltare, - Eseuri pe teme pedagogice, metodice, - Formulări de întrebări, ipoteze în diferite situații, sarcini, - Analize ale dificultăților, restricțiilor întâmpinate, cu propuneri de soluționare, -Autoanalize critice ale proiectelor	- Modele de variante de planificări, proiecte din şcoală, - Modele de mij-loace de învăță-mânt, însoțite de comentarea utilizării lor, - Modele de meto-de, instrumente de evaluare, - Modele de pro-iecte de cercetare pedagogică şi metodică, - Modele de fişe de studiu independent în pregătirea psihopedagogică, metodică, - Modele de orga-nizare a cabinetului metodic, a labora-torului de specia-litate în şcoală,

	formarea inițială şi continuă a cadrelor didactice, - Documente privind schimbări recente în învățământ, - Lista cu standarde de evaluare a competențelor profesorului, - Extrase din regulamente de organizare şi funcționare a şcolilor, - Extrase din regulamente pentru elevi, - Extrase din documente privind parteneriatul educațional, - Alte documente specifice.....	afara clasei şi a şcolii, - Fişe de studiu, liste bibliografice tematice, propriu întocmite şi comentate, - Fişe de muncă independentă individuală şi în grup, concepute, utilizate, comentate, - Rezolvări de sarcini de învățare, prezentate în instrumentele constructiviste, - Analize critice de documente curriculare la disciplina proprie (plan de învățământ, programe, manuale, materiale auxiliare), - Fişe de asistență la activități, însoțite de comentarii proprii, - Sinteze şi exemplificări de activități proiectate şi desfăşurate în şcoli (NU numai de predare), însoțite de autoanalize, corectări, - Observații, comentarii privind rezolvarea diferitelor situații educaționale în şcoli, în diferite contexte, - Construirea / reconstruirea de modele, materiale necesare activității profesorului, - Sesizarea, comentarea rezolvării de situații manageriale în clasă;	susținute, - Reflecții personale privind rolurile profesorului, relațiile cu elevii, cu comunitatea, - Program propriu de autoperfecționare conceput, realizat şi comentat critic, - Intervenții proprii în rezolvarea de situații din şcoală, ca practicant, - Reflecții asupra diferitelor realități în profesionalizarea didactică prin DPPD, - Propuneri proprii pentru un caiet, jurnal, portofoliu al studentului DPPD, - Mapă cu comentarii, reflecții proprii, scurte eseuri, pornind de la citate, proverbe referitoare la educație, personalitatea profesorului, instruire, - Analize critice	- Modele de evidență a activității profesorului în şcoală, - Modele de organizare, amenajare a claselor, - Modele de proiectare, organizare a activității dirigintelui, - Modele de instrumente pentru cunoaşterea elevilor, consiliere, tratare diferențiată, - Modele de caiete, jurnale, portofolii ale profesorilor, - Modele de proiecte pentru activități în afara clasei, şcolii, - Modele de mape pentru studiul individual al profesorului şi pentru activitatea de cercetare pedagogică, - Modele de documente manageriale ale clasei, - Modele de orgazare a bugetului de timp al elevilor, profesorilor, - Modele de orarii şcolare,	

	observarea, interpretarea îndeplinirii rolurilor profesorului-manager la clasă, - Materiale privind activităţi extraşcolare sau CDS (curriculum la decizia şcolii) asistate, proiectate, realizate şi comentate, - Materiale privind activităţi de cunoaştere, caracterizare, consiliere a elevilor, realizate, comentate; instrumente folosite şi rezultate, - Materiale privind rezolvarea prin colaborare şi cooperare în grup a unor sarcini de învăţare sau aplicative, - Alte materiale specifice.....	realizate de către colegii din grupa de practică, profesorii-mentori, - Reflecţii formulate pe marginea activităţilor susinute, a materialelor elaborate, a fişelor de analiză completate, însoţite de formularea de ipoteze pentru ameliorare, - Alte materiale specifice...	- Modele de proiectare, organizare a activităţii de formare continuă a profesorilor în şcoală, - Modele de proiectare, organizare a colaborării cu familiile elevilor, - Modele de activităţi organizate în colaborare cu alţi factori educaţionali, - Modele ale organizării, realizării de activităţi în afara clasei cu elevii: meditaţii, consultaţii etc., - Alte materiale specifice..

II. 2. CRITERII DE ORGANIZARE ŞI PREZENTARE, INTERPRETARE, AUTOAPRECIERE CRITICĂ A MATERIALELOR

NOTĂ: În funcţie de calitatea înţelegerii importanţei, esenţei, scopurilor şi obiectivelor specifice, studentul-absolvent va proceda, după acumulările din ciclul de licenţă, pe măsură ce a parcurs disciplinele Modulului I, al DPPD, în ultimul semestru (6), la selectarea materialelor acumulate (cap.II.1), pentru a completa evaluarea stadiului parcurs în profesionalizarea didactică.

Selecţia făcută după criterii de calitate va da măsura maturizării profesionale a absolventului, a responsabilizării sale, oferind şi realizarea cu eficienţă a evaluării criteriale finale şi chiar a autoevaluării. Evident că anumite materiale, întocmite în timp, vor fi supuse unor corecţii, completări, poate reconstrucţii, adăugându-se şi reflecţii, interpretări proprii, din postura de profesor.

Fizic, tehnic, portofoliul se va prezenta ca un dosar (cu şină), o mapă, un bibliorаft, în care sunt ordonate documentele şi materialele ilustrative, conform cuprinsului tematic anunţat iniţial. Sunt respectate acum şi regulile de editare, tehnoredactare specifice.

În organizarea materialelor (35 minim), categoriile menţionate anterior (A, B, C, D) vor deveni criterii de structurare, urmând de exemplu, următorul model:

II. 2. 1. Cunoştinţe de bază acumulate privind specificul învăţământului românesc şi pregătirea iniţială a profesorilor

Documente generale necesare pentru conceperea şi realizarea profesionalizării didactice – materiale din categoria A (cap. II. 1.) - 3 minim -	Reflecţii proprii. Consecinţe. Întrebări . Ipoteze. Soluţii
.....	.....

II. 2. 2. Materiale ilustrative pentru experienţa proprie câştigată în formarea pentru cariera didactică		
Disciplina din Modulul I al DPPD	Materiale elaborate, susţinute, prelucrate propriu – materiale din categoriile B şi C (cap. II. 1)	Reflecţii. Intrebări. Ipoteze. Soluţii ameliorative
l. Psihologia educaţiei	(3 minim).....	....
2. Pedagogie (4 module)	(5 minim).....	....
3. Didactica specialităţii	(4 minim).....	....
4. Practica pedagogică	(4 minim).....	....
5. Disciplina opţională	(2 minim).....	....

II. 2. 3. Modele de instrumente specifice acumulate din variate surse de informare		
Discipline din Modulul I al DPPD	Materiale reţinute din alte surse, ca modele, din categoria D (cap. II. 1.)	Reflecţii. Întrebări. Ipoteze. Utilizare posibilă
l. Psihologia educaţiei	(2 minim).....	....
2. Pedagogie (4 module)	(4 minim).....	....
3. Didactica specialităţii	(2 minim).....	.....

	.....	.....
4. Practica pedagogică	(4 minim).....	....
5. Disciplina opțională	(2 minim).....	....

II. 2. 4. Alte materiale şi evidenţe acumulate. Ipoteze. Reflecţii	
- Mijloace de învățământ: modele şi / sau create propriu	....
- Liste bibliografice tematice din domeniile Modulului I	....
- Fişe de protocolare şi analiză a activităților asistate	....
- Fişe de evaluare ale activităților susținute, caracterizări făcute de către profesorii - mentori	....

II. 3. CHESTIONAR DE AUTOEVALUARE A CALITĂȚII ŞI EFICIENȚEI PORTOFOLIULUI REALIZAT

NOTĂ: Deoarece şi acest subcapitol pregăteşte susținerea portofoliului în fața comisiei de evaluare, absolventul va contura o apreciere critică, reflectând la chestionarul următor, în care se pot adăuga şi alți itemi, considerați semnificativi :

Itemi de evaluare şi autoevaluare a calității şi eficienței portofoliului	**Aprecieri critice. Puncte tari. Puncte slabe. Ipoteze. Reflecții. Soluții**
- Ce considerați că este profesionalizarea pentru cariera didactică ? Este necesară? În ce să se concretizeze?	....
- Ce reprezintă pentru dvs., ca viitor profesor, atunci acest portofoliu?	....
- La ce şi pentru ce considerați că este util portofoliul în acest demers complex?	....
- De ce credeți că s-a introdus portofoliul,	.....

ca probă obligatorie în finalul Modulului I?	.....
- Ce câştiguri teoretice şi practice ați realizat prin întocmirea lui?	....
- Care ar fi avantajele şi dezavantajele utilizării lui ca instrument formativ şi de evaluare în activitatea studenților-viitori profesori?	....
- Ce dificultăți, constrângeri ați întâmpinat în pregătirea, elaborarea, finalizarea lui?	....
- Cu ce alte metode de pregătire l-ați asocia în formarea psiho-pedagogică, metodică, practică?	....
- Ce aprecieri critice ale altor utilizatori de portofolii didactice ați reținut ca fiind necesare profesionalizării dvs. didactice?	....
- Ce propuneri faceți pentru perfecționarea sprijinirii, îndrumării oferite în conceperea, finalizarea lui?	....
- Ca profesor la clasă, ați utiliza portofoliul ca instrument? De ce? Cum? Când? Ce experiență aveți deja?	....
- Ce propuneri puteți face pentru perfecționarea formării inițiale pentru profesia didactică, prin DPPD?	....
- Alte observații şi propuneri	.....

PARTEA a III-a - AUTOEVALUAREA CRITERIALĂ A COMPETENȚELOR PROFESIONALE – CHEIE

III. 1. LISTAREA ŞI AUTOEVALUAREA CRITICĂ A COMPETENȚELOR – CHEIE, A NIVELULUI FORMĂRII LOR ÎN ETAPA INIȚIALĂ

NOTĂ: Lista criterială de evaluare a nivelului formării competențelor – cheie ale profesorului (constructivist) trebuie dezvoltată, comentată propriu, autoanalizată critic,

urmărind Tabloul acestora, din Partea a III-a a volumului, cap. III. 2. 2., intitulat ***Un profil dezirabil de competență al profesorului constructivist*** (Figura). Acestea au devenit, din obiective specifice inițiale, acum indicatori de evaluare sumativă a viitorului profesor, care va realiza o instruire centrată pe elev.

Prin autoevaluarea acestora, absolventul conştientizează punctele tari şi cele slabe ale formării, profesionalizării sale didactice, după parcurgerea Modulului I, pentru a putea să susțină portofoliul, în termeni de succes, motivat, constructiv, ca şi dialogul extins, pe marginea lui, cu comisia de evaluare.

În completarea scalei de autoevaluare următoare, pe baza a 4 nivele de apreciere (F.bine, Bine, Suficient, Insuficient) sunt autoanalizate critic, succesiv categoriile de competențe şi indicatorii lor specifici, din Tabelul menționat, precizând locul fiecăreia în-tr-una din coloanele date.

Autoevaluarea nivelurilor de formare a competențelor-cheie, (conform profilului de formare a profesorului constructivist, cap. III. 2. 2.). Se pot adăuga şi alte competențe relevante.			
Foarte bine	**Bine**	**Suficient**	**Insuficient**
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
Alte capacități, competențe, atitudini	Alte capacități, competențe, atitudini	Alte capacități, competențe, atitudini	Alte capacități, competențe, atitudini
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

III. 2. REFLECȚII PERSONALE ASUPRA FORMĂRII COMPETENȚELOR – CHEIE PROPRII, DUPĂ ETAPA INIȚIALĂ ŞI ÎN PERSPECTIVĂ (CA PROCES, METODOLOGIE, NIVEL ATINS, DIFICLTĂȚI, DESCHIDERI, SOLUȚII, FACTORI)

.....
.....
.....
.....

PARTEA a IV-a - S U S Ț I N E R E A P O R T O F O L I U L U I

IV. 1. CRITERII ÎN PREGĂTIREA ŞI DESFĂŞURAREA SUSȚINERII

A. Cerințe generale:

Pentru ca susținerea portofoliului, în fața comisiei de evaluare, să fie un demers de succes profesional, este necesar ca absolventul:

- Să abordeze cu seriozitate, responsabilitate această nouă modalitate de pregătire şi evaluare a nivelului profesionalizării sale inițiale pentru cariera didactică, modificându-şi astfel atitudinea în raport cu atenția acordată pregătirii de specialitate, dacă o consideră suficientă aici.

- Să parcurgă cu atenție ghidul oferit, alcătuit conform cerințelor, obiectivelor, aşteptărilor puse în fața acestei profesionalizări didactice.

- Să rezolve succesiv şi, după indicatori de calitate, paşii precizați în acumularea datelor necesare, prelucrarea şi structurarea, interpretarea critică a lor, în raport cu finalitățile Modulului I, cu competențele profesionale aşteptate, cu cerințele elaborării şi susținerii portofoliului.

- Să abordeze acest demers ca o etapă inițială în pregătirea pentru această profesiune, căci profesorul este antrenat într-o formare continuă (de specialitate, psiho-pedagogică, metodică, managerială).

B. Înainte de depunerea portofoliului:

- Verificați din nou dacă l-ați elaborat, organizat, structurat, completat adecvat, dacă ați găsit şi o soluție de prezentare corectă, chiar estetică, vă pune în valoare punctele tari ale nivelului formării ca profesor.
- Adăugați ultimele completări: documente, interpretări, precizări, corecții, reflecții.

C. Înainte de elaborarea textului pentru susținerea orală:

Revedeți şi vă precizați:
- ce ați înțeles că înseamnă profesionalizarea pentru cariera didactică,
- care vă este motivarea orientării dvs., către aceasta,
- care vă este nivelul de informare actuală în problematică,
- care considerați că sunt punctele tari şi cele slabe ale formării dvs. prin Modulul I, organizat de către DPPD,
- care vă sunt aşteptările în continuarea pregătirii şi în practicarea profesiunii,
- ce proiecte credeți că veți dezvolta,
- care au fost dificultățile întâmpinate şi ce ipoteze de soluționare formulați ş.a.

Faceți un sumar al categoriilor de probleme întâlnite în întocmirea portofoliului, încât acum să fie analizate adecvat pentru susținere.

- Revedeți componentele, structurarea, prezentarea, interpretările făcute în portofoliu, pentru a vă fixa punctele de reper, ca într-o hartă cognitivă, contribuțiile proprii, punctele tari şi slabe ş.a.

D. În elaborarea textului detaliat şi a schiței pentru susținere:

- Nu trebuie să detaliați prezentarea, decât pentru includerea sa în portofoliu, ca un plan (teme şi subteme) sau ca o hartă cognitivă (ca o reprezentare grafică a problematicii), ca sprijin pentru prezentarea orală. Nu uitați că veți face o prezentare liberă (15 – 20 minute), fiind şi aceasta o notă în plus în aprecierea maturizării dvs. profesionale.

- Pentru comisie, este indicat ca acest text / plan / hartă cognitivă să fie apoi prezentat (3 – 5 pagini) în portofoliu, pentru o mai clară identificare a nivelului la care vă prezentați, urmărind problemele principale ale profesionalizării didactice, dar trecute prin filtrul autoevaluării.

- Includeți în text şi trimiterile la datele semnificative din portofoliu: situații, interpretări, ipoteze, argumente, mijloace, rezultate, evaluări, reflecții personale, perspective de evoluție.

- Nu vă prezentați la susținere fără această schiță, căci timpul este limitat, pentru susținerea propriu-zisă şi dialogul cu comisia de evaluare. Iar având în vedere şi climatul specific unui examen, nu veți putea altfel atinge satisfăcător problematica, fără sprijin.

- În pregătirea susținerii, studiați cu atenție şi grila criterială finală, baremul stabilit în evaluarea portofoliului şi a susținerii lui, de către comisie

E. În susținerea orală a portofoliului:

- Nu uitați că aceasta este deja o situație autentică, în care vă manifestați ca profesor (novice, încă), iar prestația dvs. este un criteriu de evaluare şi un punct de plecare pentru dialogul ulterior, inițiat de către comisie, pentru clarificare, dacă este necesar.

- Inventariați succint principalele probleme evidențiate în portofoliu, cu aspecte rezolvate şi nerezolvate, cu punctarea poziției critice. Utilizați limbajul pedagogic adecvat şi exprimarea fluentă, expresivă a profesorului.

- Precizați clar, concis obiectivele urmărite în raport cu profesionalizarea dvs. ca profesor, modalitățile folosite în construirea şi structurarea portofoliului, criteriile după care îi apreciați eficiența, calitatea ca instrument de evaluare a nivelului atins în această formare.

- Prezentați succint rezultate ale autoevaluărilor făcute în portofoliu, pe diferite probleme, în mod critic, folosind chiar o scală de valorizare, prin calificative, pentru a demonstra iarăşi nivelul maturizării, responsabilizării, al afirmării autocunoaşterii, ca viitor profesor.

- Prezentați argumente pertinente în demonstrarea câştigurilor profesionale, formative realizate, ca şi în depăşirea dificultăților, abordărilor inadecvate, formulând întrebări, ipoteze, soluții.

- Prezentați succint concluziile asupra valorii portofoliului în profesionalizarea dvs. didactică, asupra modalităților de formare utilizate în parcurgerea Modulului I şi formulați propuneri pentru perfecționarea curriculumului, a activităților şi procedurilor specifice, inclusiv a portofoliului şi a modului de evaluare sumativă a absolventului DPPD.

- Evitați dintre greşelile tipice: nepregătirea din timp a schiței de prezentare a portofoliului, confundarea unui asemenea portofoliu cu doar un dosar – colecție de materiale de la activitățile seminariale sau/şi de la practica pedagogică, neputința evitării blocajului emoțional şi solicitarea unor puncte de sprijin (altele decât schița pregătittă), lecturarea textului compus în dauna prezentării orale a susținerii, neevidențierea principalelor argumente, neexprimarea punctelor proprii de vedere, exprimarea impersonală etc. Aşa cum

trebuie să se prezinte un profesor!

IV. 2. TEXTUL - DETALIAT ŞI TEXTUL – SCHIŢĂ PENTRU SUSŢINERE

NOTĂ: Textul elaborat, după criteriile de mai sus, dar într-o notă personală, este inclus în portofoliu, pentru a fi analizat şi de către comisie, în prealabil. În susţinere, textul – schiţă poate fi însoţit şi de o prezentare video, utilizând retroproiectorul sau videoproiectoirul.

.....
.....
.....
.....

PARTEA a V-a EVALUAREA SUMATIVĂ PRIN ANALIZA PORTOFOLIULUI ŞI A SUSŢINERII LUI

V. 1. CRITERII ŞI MODEL DE GRILĂ DE EVALUARE, CU BAREMUL SPECIFIC

NOTĂ: În baza principiilor constructiviste, care au stat la temelia conceperii, structurării, elaborării acestui ghid şi model de portofoliu, pentru evaluarea sumativă a nivelului iniţial al profesionalizării pentru cariera didactică, în care absolventul însuşi este pus într-o situaţie reală de afirmare specifică a competenţelor formate, a nivelului autoevaluării, propunem următoarea grilă criterială de evaluare, la sfârşitul Modulului I :

Criterii de evaluare sumativă	Punctaj (100 p.)	Punctaj: autoevaluare	Punctaj: evaluarea comisiei
I. Pregătirea şi prezentarea portofoliului	20 p.		
l. Modul şi interesul acordat pentru întocmire, structurare, prezentare	5 p.		
2. Diversitatea şi calitatea materialelor selectate, incluse, ordonate (30 – 35 minim)	15 p.		
II. Susţinerea portofoliului, atât a conţinutului, cât şi a modului de realizare, a calităţii lui	20 p.		
III. Nivelul capacităţilor cognitive necesare profesării şi demonstrate prin calitatea materialelor proprii incluse şi prin susţinerea lor	10 p.		
IV. Nivelul competenţelor-cheie			

profesionale afirmate şi demonstrate prin calitatea materialelor incluse şi prin susţinerea lor	25 p.		
V. Calitatea altor dimensiuni ale personalităţii ca profesor, demonstrate în întocmirea şi susţinerea portofoliului	10 p.		
VI. Nivelul autocunoaşterii, autoanalizei critice, autoevaluării constructive, a reflexivităţii asupra autoformării ca profesor	10 p.		
VII. Alte constatări critice, reflecţii. Recomandări privind devenirea profesională	5 p.		
Total punctaj obţinut:	100 p.		

V. 2. APRECIERILE – SINTEZĂ ALE COMISIEI. RECOMANDĂRI PRIVIND DEVENIREA PROFESIONALĂ

.....
.....
.....
.....

V. 3. ACORDAREA CALIFICATIVULUI, ÎN BAZA PUNCTAJULUI OBTINUT:

- Punctaj minim : 70 din 100 p.

- Număr minim de materiale incluse, prelucrate, autoevaluate: 35

- Completarea proprie a rubricilor specifice de autoevaluare, reflecţii personale: Bine (minim)

V. 4. REDACTAREA PROCESULUI – VERBAL DE LA SUSŢINERE:

.....
.....
.....
.....

9. *MODELE DE PROIECTARE ÎN INSTRUIREA CONSTRUCTIVISTĂ*

9.1. ALTERNATIVE ALE PROIECTĂRII DIDACTICE

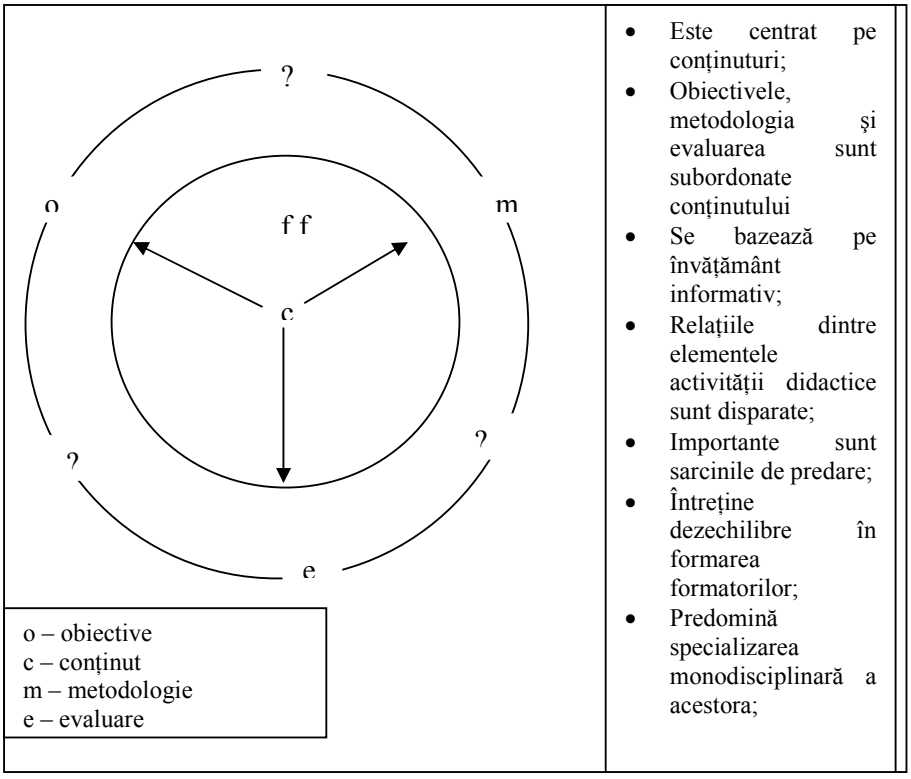
(adaptare după S.Cristea, 1995, 1998, 2000)

Remus Mogonea

Proiectarea didactică este activitatea (şi procesul) de anticipare mentală (apoi în scris) a paşilor, care urmează a fi parcurşi în derularea activităţii didactice. Prin proiectare sunt pregătite resursele care urmează a fi utilizate în demersul didactic (resurse teleologice, informaționale, strategice, metodologice, tehnlogice, de evaluare şi reglare).

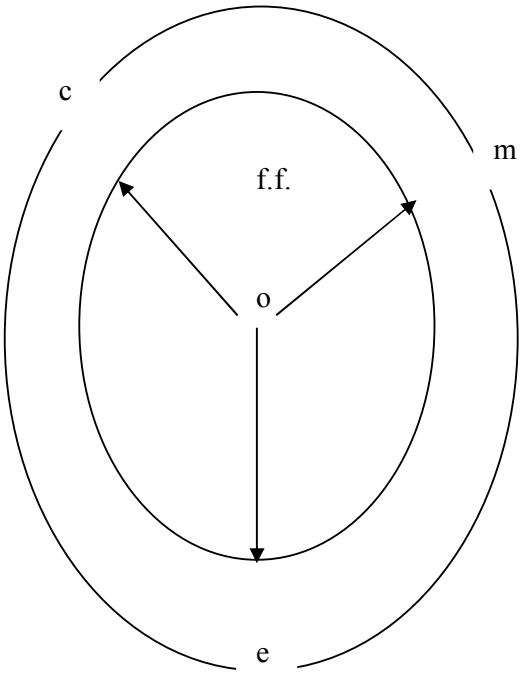
În principal, proiectarea presupune anticiparea elementelor fundamentale curriculare (finalități, conținuturi, strategii, evaluare, reglare). În funcție de fundamentarea teoretică, ordinea acestora a fost modificată, motiv pentru care putem vorbi de modele alternative ale proiectării.

A. Modelul didacticist al proiectării pedagogice



- Este centrat pe conţinuturi;
- Obiectivele, metodologia şi evaluarea sunt subordonate conţinutului
- Se bazează pe învățământ informativ;
- Relațiile dintre elementele activității didactice sunt disparate;
- Importante sunt sarcinile de predare;
- Întreține dezechilibre în formarea formatorilor;
- Predomină specializarea monodisciplinară a acestora;

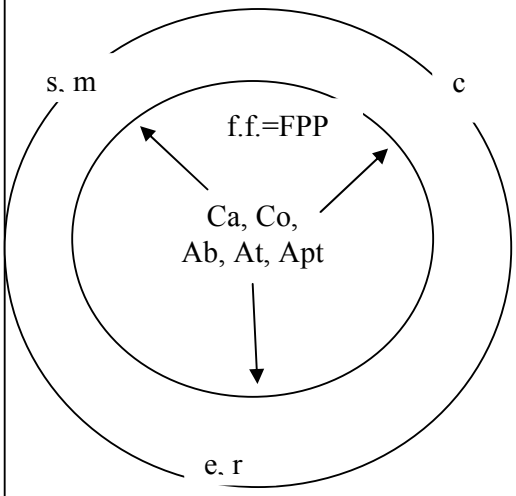
B. Modelul curricular clasic (behaviorist) al proiectării pedagogice



- Este centrat obiective operaționale, comportamentale;
- Obiectivele sunt reglementate de taxonomii stricte pe domenii de activitate
- Conținuturile, strategiile metodologiile evaluarea sunt subordonate atingerii obiectivelor
- Se bazează pe învățământ formativ;
- Relațiile dintre elementele activității didactice echilibrate
- Activitățile de predare-învățare-evaluare au strânse legături;
- Valorifică potențialul de autoinstruire al fiecăruia
- Aduce un echilibru între formarea de specialitate şi cea psihopedagogică a formatorilor;
- Formarea formatorilor este concepută interdisciplinar

o – obiective
c – conținut
m – metodologie
e – evaluare
f.f. - formarea formatorilor (inițială şi continuă)

C. Modelul curricular cognitiv-constructivist al proiectării pedagogice:



Ca, Co, Ab, At, Apt – capacităţi, competenţe, abilităţi, atitudini, aptitudini
c – conţinuturi
s,m – strategii, metodologie
e, r– evaluare, reglare
f.f. - formarea formatorilor (iniţială şi continuă)
FPPC – Formarea psihopedagogică a profesorului

- Proiectarea vizează activităţi de formare a capacităţilor, competenţelor, atitudinilor, aptitudinilor elevilor;
- Prioritară este activitatea elevului (interioară şi exterioară) de învăţare, de construcţie şi depăşire a obstacolelor şi conflictelor cognitive, experimentare, cercetare, meditaţie, introspecţie;
- Diversifică rolurile profesorului şi competenţele profesionale ale acestuia;
- Strategiile şi metodologia sunt active, interactive, tonice, stimulative;
- Conţinuturile inter-/transdiciplinare; nu sunt obligatorii, sunt diferenţiate, personalizate în funcţie de nevoi şi posibilităţi cognitive;
- Presupune un progres al tuturor elevilor în ritmul lor de învăţare/dezvoltare;
- Evaluarea elimină comportamentalismul, şi vizează competenţele; este formativă şi formatoare;
- Este încurajată autoevaluarea;
- Formarea formatorilor vizează responsabilizarea acestora în vederea exercitării rolurilor şi competenţelor profesionale;
- Se urmăreşte realizarea unui echilibru între modulele de specialitate şi cel psihopedagogic, prin extinderea tehnicii de lucru învăţare şi la disciplinele de specialitate;
- FPPC vizează exersarea funcţiilor cognitive prin punerea în situaţie, prin experimentare, elaborare de alternative teoretice, metodologice, strategice, practice, pe baza utilizării unei diversităţi de materiale suport

Sarcina 1: În urma analizei celor trei modele propuse (A., B., C.) prezentați avantajele şi dezavantajele fiecăruia şi consecințele lor în planul practicii şcolare. Construiți apoi, ca studenți viitori profesori, un model de proiectare care să contureze deplin profilul de roluri şi competențe pe care le veți exercita ca şi cadru didactic. Care sunt riscurile modelului propus? Aduceți comentarii şi reflecții personale.

Sarcina 2: Considerați că o schimbare a modului de proiectare are implicații majore asupra realizării finalităților obiectivelor şi competențelor? Cum explicați atunci tendința persistării îndelungate în timp a modelului didacticist al proiectării pedagogice, ale cărui efecte se simt, încă, parțial şi în prezent? Aduceți argumete şi reflecții personale.

Sarcina 3: Care sunt diferențele majore între Modelul curricular clasic şi modelul curricular cognitiv-constructivist (B şi C)? Prezentați avantajele şi dezavantajele ambelor modele, comparativ. Aduceți argumente şi reflecții personale.

Sarcina 4: Înaintea desfăşurării unei activități la clasă ați realizat un proiect de activitate (de unitate de instruire). Analizați proiectul realizat, stabilind corespondențe cu caracteristicile celor trei modele ale proiectării prezentate mai sus. Care dintre modele este cel mai bine reprezentat? De ce? Ce ajustări ați mai face potrivit ultimului model propus (C)? Adăugați reflecții personale!

Sarcina 5: Construiți pentru practica pedagogică câte un proiect, pe aceeaşi temă, pentru fiecare dintre modelele de proiectare propuse mai sus. Ce observați? Care sunt diferențele? Care sunt avantajele şi dezavantajele în realizarea practică şi în eficientizarea activității elevilor (de învățare)? Argumentați! Adăugați reflecții personale.

9. 2. MODELE DE PROIECTARE A ÎNVĂȚĂRII CONSTRUCTIVISTE. ETAPE

Elena Joița

Învățarea constructivistă este abordată ca o dezvoltare a învățării prin cercetare, terenul comun fiind formarea pentru cunoaşterea ştiințifică. Elevul nu urmează calea strict ştiințifică a cercetătorului, dar este inițiat în specificul, procesul, metodologia, organizarea, prezentarea rezultatelor, tocmai pentru a înțelege ştiințific realitatea. El caută în mod propriu întâi şi individual, potrivit particularităților şi experienței sale, fără a mai înțelege prin intermediari (precum profesorul), şi urmăreşte apoi alte etape de obiectivizare, prin colaborare, generalizare, aplicare practică, verificare.

De aici s-au născut şi variatele modalităţi de adaptare a specificului procesului cunoaşterii ştiinţifice la particularităţile iniţierii, în contexte diferite, rezultând modele procesuale şi metodologice adaptate (Joiţa, 2006). Doar prezentând numai modele bazate pe procesul (etapele) cunoaşterii ştiinţifice, găsim alternative de proiectare a demersului didactic, contrar modelului linear de învăţare prin condiţionare.Rezultă metodologii specifice pentru valorificarea experienţei cognitive anterioare, exersarea capacităţilor, abilităţilor.

Tabel 44. Modele şi etape în proiectarea învăţării constructiviste

MODELE	ETAPE. MECANISME. METODOLOGIE
Ucenicia în cunoaşterea ştiinţifică (Cognitive Apprentice-ship), Collins, Brown, Newman, l989	**1**. Analiza, pregătirea şi comunicarea conţinutului de învăţat euristic: concepte, fapte, proceduri, strategii, reguli, procese cognitive, sarcini, dificultăţi, situaţii, instrumente, aşteptări, **2**. Aplicarea metodelor de înţelegere, ca etape: **a)** Modelarea, analiza sarcinii, a datelor, procedurilor, etapelor, **b)** Îndrumarea, ghidarea în rezolvarea independentă a sarcinii, sugerarea unor soluţii, corelaţii, criterii, monitorizarea, sprijinirea, explicarea, menţinerea în datele contextului, **c)** Construirea schelăriei (scaffolding) pentru înţelegerea schemei de rezolvare, a sarcinii: scheme, grafice, modele, reprezentări, planuri, hărţi conceptuale, rezumate, schiţe, sugestii, **d)** Articularea, exprimarea înţelegerii în mod propriu, formularea de întrebări, ipoteze, decizii, **e)** Reflecţia personală pentru compararea modelelor, procedurilor, raportarea la criterii, evaluarea critică, prevederea consecinţelor, **f)** Evaluarea nivelului explorării, după regulile cunoaşterii ştiinţifice, **g)** Analiza critică prin apelul la colaborare, la contextul social, pentru corectare, completare, generalizare, redactare finală a rezolvării.
Modelul învăţării generative, Wittrock, l992	**1**. Elevul poate să genereze, prin procesare mentală înţelegerea, să interpreteze, să formuleze idei variate, judecăţi, corelaţii, soluţii, reflecţii, să propună idei sub formă de titluri, desene, întrebări, tabele, scheme, grafice, demonstraţii, metafore, analogii, exemple, reformulări, trimiteri, raţionamente, situaţii, ipoteze, **2**. Profesorul trebuie să creeze contextul, climatul necesar, prin : - reactualizarea informaţiilor, a experienţelor anterioare, pentru a asigura baza de plecare, prin revederi, restructurări, aplicaţii, - integrarea noilor date în această bază, prin generarea de proceduri variate de prelucrare, interpretare, structurare, - organizarea ideilor rezultate în reţele, categorii, liste, hărţi conceptuale, scheme, proiecte, - elaborarea ideilor de sinteză, a argumentelor ordonate, alcătuirea de

	lucrări, finale, elaborarea de decizii, programe de acțiune.
Modelul facilităților procedurale, Wilson, Cole, 1991	Este o modalitate de co-investigație şi învățare individuală, care se desfăşoară în 4 secvențe**:** **1**. Pentru fazele prime, elevii primesc puncte de sprijin, ca începuturi date: o idee nouă („Am următoarea idee despre...”), o improvizație („ Caut să-mi clarific...”), o elaborare („Găsesc ca argumente pentru...), un scop („Imi propun să...”), o colaborare ş.a., **2**. Elevul elaborează, rezolvă sarcina/problema/situația, folosind aceste puncte de sprijin procedurale, în mod independent, **3**. Urmează confruntarea cu opiniile grupului/clasei şi corectarea rezultatelor sau dezvoltarea cunoaşterii, **4**. Profesorul realizează sinteza finală, formulează noi sugestii.
Modelul ICON (Interpretation Construction), Black şi McClintock, 1995	Etape: **1**. Observarea, analiza elementelor situației, a materialelor-suport, **2**. Construirea interpretărilor proprii, a argumentelor, fără sprijin, cu formularea de întrebări, **3**. Contextualizarea, extinderea documentației, corelării, completarea cu alte întrebări, interpretări, **4**. Confruntarea interpretărilor şi argumentelor proprii, cu ale profesorului, grupului, **5**. Colaborarea cu ceilalți elevi, extinderea contextului, **6**. Prezentarea rezultatelor, sinteza făcută de către profesor, **7**. Aplicații în situații reale, cu noi interpretări.
Modelul CETP/SIS, Summer Institute, l998	Etape: **1**. Reactualizarea, evaluarea cunoştințelor anterioare în temă: cuvinte-cheie, idei de bază, relații, întrebări, aspecte noi de rezolvare, **2**. Analiza erorilor, formularea de probleme, cazuri, ipoteze, noi interpretări, dezbateri de grup, **3**. Introducerea noilor informații, rezolvarea de probleme, reprezentarea în scheme, grafice, cu noi exemple, **4**. Efectuarea de corelații, consolidări, aplicații, întocmirea hărții conceptuale, completarea cu noi date, situații reale, **5**. Reflecția personală asupra rezultatelor, proceselor, metodelor, pe criterii, în redactare variată, **6**. Post-evaluare, noi analize, reflecții, deschideri, completarea portofoliului propriu al temei.
Modelul OLE (Open Learning Environ-	Elevii analizează problemele intenționat rău-definite şi rău-structurate şi construiesc multiple perspective de rezolvare. Etape: **1**. Prezentarea, analiza complexă a problemelor astfel prezentate ca sarcini, identificarea elementelor-cheie, a relațiilor între ele, a

ments), Hannafin, Land, Oliver, l999	contextului care le-a generat, a complexității, a resurselor, individual **2**. Procesarea mentală, alcătuirea hărţii cognitive pentru evidenţierea locului fiecărui element şi a relaţiilor lor, **3**. Construirea variantelor de rezolvarea, formularea de ipoteze, căutarea de combinaţii a relaţiilor, în mod independent, **4**. Colaborarea în grup, pentru confruntarea soluţiilor, verificarea, definitivarea, rezolvarea problemelor, **5**. Sinteza profesorului, după ce anterior a îndrumat explorarea independentă, a facilitat construcţia paşilor, a stimulat formularea de întrebări, ipoteze, soluţii.
Modelul celor 5 E. , Bybee, 1999	Etape: **1**. Angajarea (**E**ngage) în prezentarea, identificarea sarcinii date, în stabilirea relaţiei cu experienţa anterioară, organizarea materialelor, anticiparea planului de rezolvare, formularea de întrebări, efectuarea de analogii cu rezolvări similare, precizarea unor dificultăţi şi aşteptări, **2**. **E**xplorarea, găsirea independentă a folosirii oportune a materialelor, recunoaşterea şi analiza elementelor problemei, formularea de întrebări, de orientare, de ipoteze, de ordonare a acţiunilor şi ideilor, **3**. Explicarea (**E**xplain), argumentarea pentru înţelegere, compararea rezultatelor, confruntarea în grup, comunicarea interpretărilor date, articularea ipotezelor, efectuarea generalizărilor, corectarea erorilor, confruntarea cu alte argumente din noi explorări, **4**. Elaborarea (**E**laborate) şi prezentarea rezultatelor, ideilor, cunoştinţelor învăţate, extinderea câmpului de înţelegere, aplicarea în situaţii reale, aplicarea altei abordări, **5**. Evaluarea (**E**valuate) criterială a progresului, a înţelegerii, a modului de operare, a produselor realizate (liste de cuvinte-cheie sau atribute, scheme, întrebări, ipoteze, proiecte, hărţi cognitive, portofolii, lucrări scrise redactate), a nivelului metacogniţiei, a corectării greşelilor.
Modelul CIP (Cognitive Information Processing), Indiana University, 2001	Etape: **1**. Experienţa directă, perceptivă, manipulativă asupra materialelor date, a contextelor, a situaţiilor, în raport cu tema formulată, în mod independent, **2**. Sesizarea punctelor centrale, a cuvintelor-cheie, stabilirea reţelei de relaţii între ele, alcătuirea de scheme logice, hărţi cognitive, diagrame cu ele, **3**. Analiza, interpretarea, completarea prin colaborare în grup, definitivarea hărţilor conceptuale, generalizarea, **4**. Aplicarea în noi contexte, efectuarea de adaptări, modificări, dezvoltări, efectuarea sintezei de către profesor, **5**. Evaluarea şi autoevaluarea rezultatelor, a modului de construire independentă şi în grup, a învingerii dificultăţilor, a lucrărilor aplicative realizate.

Modelul CLD (Constructivist Learning Design), Gagnon şi Collay, 2001	Etape: **1**. Precizarea situației, contextului, în care se comunică scopurile, sarcinile, mijloacele, organizarea, **2**. Alcătuirea grupurilor de lucru, în baza relațiilor interpersonale, comunicarea sarcinilor specifice de rezolvat, ca un episod al învățării **3**. Alcătuirea şi folosirea procedurilor, instrumentelor necesare înțelegerii şi rezolvării sarcinilor, ca punți de legătură (bridge) între elevi şi conținut, mape, valori, atitudini, aşteptări, abilități şi aparținând metodologiei constructiviste, **4**. Formularea de întrebări, folosind aceste instrumente, pentru investigarea sarcinilor, informare, comunicare, analize şi sinteze, corelații, **5**. Exteriorizarea, prezentarea, expunerea rezultatelor obținute, ca artifacte ale învățării, **6**. Efectuarea de reflecții asupra modului de învățare, construirea a înțelegerii, a comunicării în grup, a rezultatelor prezentate în raport cu scopurile. Realizarea sintezei generale şi deschiderea posibilităților pentru următoarele etape.
Modelul CECERE, Joița , 2005	Etape: **1**. Crearea **Contextului** adecvat: asigurarea resurselor informaționale, a materialelor-suport, a instrumentelor necesare construcției, precizarea obiectivelor şi a sarcinilor, a organizării, a metodologiei, a modurilor de relaționare, a dificultăților şi restricțiilor, a criteriilor şi modurilor de evaluare, reactualizarea cunoştințelor anterioare, evidențierea aşteptărilor, **2**. Realizarea **Explorării** directe, a prelucrării primare a materialelor disponibile, în mod individual, în raport cu datele contextului precizat, după reactualizarea experienței procedurale anterioare şi aplicarea metodelor de cunoaştere ştiințifică, cu sprijin, cu conştientizarea restricțiilor şi obstacolelor, **3**. **Colaborarea** în perechi sau în grup mic şi apoi la nivelul clasei, pentru analiza critică şi comparativă a rezultatelor proprii, dezbaterea, negocierea, stabilirea unor sensuri comune în temă, comunicarea rezultatelor generalizate, corectarea erorilor, **4**. **Elaborarea** în sinteză, în mod propriu, a rezolvării sarcinii date, pentru evidențierea nivelului de înțelegere, a schelelor folosite în cunoaştere, a modului de structurare mentală, sub forma unor produse-construct: schițe, desene, eseuri, rezolvări, programe, grafice, modele, compuneri, aparate, tabele ş.a. **5**. Formularea de **Reflecții** personale, ca încheiere a construcției cunoaşterii temei, cu raportarea la criteriile date a realizării obiectivelor cognitive şi metodologice, teoretice şi practice, cu evidențierea erorilor şi propunerea de soluții de corectare, a valorii contextului şi a climatului asigurat, **6**. **Evaluarea** sumativă, echilibrată a nivelului cunoştințelor, capacităților, abilităților, competențelor, atitudinilor, cu valorificarea

	evaluărilor parțiale, cu precizarea deschiderilor de dezvoltare, cu aprecierea nivelului atins al metacogniției.
Modelul ETER (Experience, Theory, Experimentation, Reflection), Beliveau şi Peter, 2002	Etape: **1**. Efectuarea de experiențe concrete, aplicarea conceptelor anterioare în anumite contexte, formularea de interpretări proprii, aplicații practice, simulări, **2**. Abordarea teoretică, prin lectură sau transmitere, cu interpretarea datelor, situațiilor concrete, a relațiilor, formularea de deducții, implicații, idei derivate pentru proiecte, rezolvare, **3**. Efectuarea de experimente, verificarea ipotezelor formulate anterior, generalizarea, colaborarea în grup, realizarea de reprezentări abstracte, noi generalizări, **4**. Reflecția asupra realizării obiectivelor, sarcinilor, a contextului şi a procedurilor, individual şi în grup, în mod critic, formularea de noi idei privind experiența de construcție, oportunitățile, metodele, instrumentele, metacogniția.

Sarcina 1. Este firesc ca la practica pedagogică să procedați la elaborarea şi susținerea proiectelor de lecții în modalități diferite, ca variante sau alternative, la cele clasice. După ce cunoaşteți bine clasa unde veți susține una dintre aceste lecții, realizați un asemenea proiect după unul dintre modelele date.

Consemnați constatările şi reflecțiile după susținerea unei asemenea lecții, desigur rezultând o variantă procedurală la modelul dat.

Sarcina 2. Pornind de la un proiect clasic, al unei lecții deja susținute propriu sau de către colegi sau profesorul – mentor, căutați să-l perfecționați introducând sau modificând etape ale lecției, proceduri adecvate. Comentați varianta rezultată, pe care probabil o veți aplica la următoarea lecție de susținut.

9.3. O VARIANTĂ DE PROIECTARE CONSTRUCTIVISTĂ A UNEI ACTIVITĂȚI DE SEMINAR

Mihaela Ştefan

Proiectarea constructivistă:
- Este o construcție mentală a profesorului (lat. ,,proicio, ere'' – a arunca înainte; ,,proiectio, onis'' – întindere înainte , dreptul de a construi făcând o ieşitură/proiecție).
- Nu mai este o inginerie, o tehnologie a cunoaşterii, strict aplicate, ci trebuie prevăzute variante pentru diferite stiluri ale începătorilor, ca să se respecte teza de bază: cunoaşterea se construieşte în mod propriu întâi, apoi prin colaborare.

- Nu mai prevede controlul riguros ai paşilor învăţării, conform obiectivelor operaţionale, ci este o evaluare continuă şi dinamică, dar a modului şi nivelului de angajare în construcţia cunoaşterii, a capacităţilor, priceperilor, abilităţilor, motivaţiei, atitudinii, metacogniţiei, necesare atingerii performanţelor, în raport cu propriile aşteptări şi cu standardele generale.
- Nu putem vorbi decât de conceperea proiectării în variante metodologice, de alternative strategice şi fiecare cere alte proceduri pentru proiectare, chiar moduri de structurare, de prezentare, de desfăşurare.

R Richey (1995) surprinde următoarele note distinctive ale proiectării constructiviste, faţă de celelalte abordări:
- Contextul necesar e determinat de nevoile elevilor în cunoaştere şi rezolvare de sarcini.
- Nu se mai detaliază obiectivele, acţiunile, rezultatele finale.
- Se precizează modul de coordonare, îndrumare, stimulare, iar nu dirijarea, transmiterea clasică.
- Evaluarea vizează procedurile utilizate, iar nu rezultatele imediate, progresul, în calitatea forării, a participării, a rezolvării conflictelor cognitive, a valorii autoevaluării.
- Secvenţele activităţii sunt flexibile, nu se prescriu în detaliu.
- Este o construcţie: - ca o hartă conceptuală; - ca o succesiune de sarcini de lucru;- ca o înlănţuire de întrebări, problemă şi răspunsuri construite; - ca o introducere progresivă a noilor experienţe în cele anterioare.

Tabel 45. Proiectarea constructivistă a unui seminar

UN MODEL DE PROIECT DE ACTIVITATE SEMINARIALĂ

A. Elemente ale contextului pedagogic necesar învăţării:
- Unitate de instruire:
-Tema:
-Subtema:
- Scop:
- Obiective specifice:
- Elemente de conţinut:
- Principii constructiviste respectate
- Metode şi procedee:
- Mijloace. Instrumente
- Evaluarea învăţării şi a rezultatelor

.

B. Realizarea efectivă a activităţii de construcţie a cunoaşterii (modelul de instruire propus) :

Notă: Acţiunile şi procedurile aparţin studenţilor, propunătorul proiectului este managerul acestui proces, motiv pentru care paşii nu pot fi detaliaţi, fiind variabili după evoluţia studenţilor în construirea înţelegerii şi rezolvării sarcinilor.

Listă de criterii în efectuarea verificărilor şi aprecierilor:

- Gradul de participare, de activizare,
- Afirmarea multiplelor perspective de abordare şi de prezentare a problemei,
- Gradul de relevanţă a întrebărilor formulate de către studenţi în cunoaştere,
- Identificarea şi utilizarea experienţelor anterioare,
- Gradul de realizare a înţelegerii prin rezolvare de probleme, argumentare, interpretare, formulare de ipoteze ,
- Interesul manifestat,
- Motivaţia, atitudinea afirmată,
- Cooperarea, negocierea în construcţia conceptelor,
- Exprimarea, respectarea ţinutei ştiinţifice,
- Modul de utilizare a punctelor de sprijin, a instrumentelor cognitive în corectarea limitelor de înţelegere,
- Autonomia manifestată în construirea cunoaşterii,
- Afirmarea metacogniţiei, utilizarea reflecţiei personale, autocorectării, autoaprecierii,
- Manifestarea gândirii critice,
- Modul de aplicare a conceptelor, abilităţilor în înţelegerea, rezolvarea noilor situaţii,
- Modul de realizare a autoevaluării.

Sarcina 1: Cunoscând perspectiva constructivistă a proiectării instruirii şi utilizând materialul-suport prezentat mai sus, alcătuiţi o listă cu punctele tari şi slabe ale proiectării constructiviste.

Sarcina 2: Plecând de la instrumentele prezentate, alegeţi o temă de pedagogie şi alcătuiţi un proiect de seminar, conform propriilor aşteptări, proiect care să evidenţieze rezultatele întregii pregătiri: a) variate analize asupra elementelor antrenate în activitate; b) materiale-suport care să faciliteze construcţia cunoaşterii; c) lista de obiective selectate şi precizate; d) precizări privind strategiile constructiviste alese; e) alternative metodologice de rezervă; f) ipoteze de verificat; g) lista criteriilor de evaluare; h) variante de sarcini de lucru.

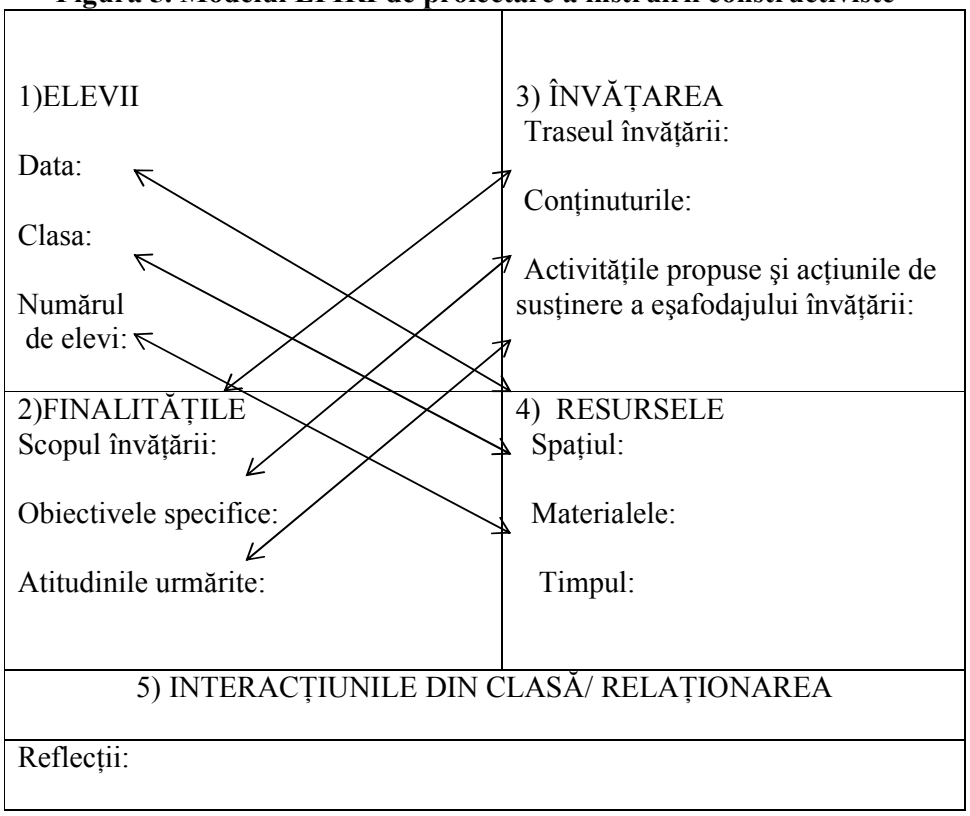
9.4. UN MODEL DE PROIECTARE A CONTEXTULUI INSTRUIRII CONSTRUCTIVISTE (MODELUL EFIRI)

Ecaterina Frăsineanu

Constructivismul răspunde nu numai cerinţei centrării pe elev, ci şi pe mediul lui de învăţare, ceea ce înseamnă crearea acestui context. Pentru profesorul constructivist care are un rol de facilitare a învăţării la elevi, un model posibil pentru structurarea proiectării instruirii şi construirea contextului pedagogic ar putea cuprinde următoarele elemente.Contextul instruirii presupune utilizarea unor situaţii autentice, reale, pe care elevii le-au întâlnit şi le confruntă, le structurează, împreună cu clasa.

Contextul este un punct de sprijin pentru o învățare complexă, susținând transferurile următoare, iar proiectarea lui necesită surprinderea şi corelarea principalelor variabile care influențează activitatea de construire a cunoaşterii. Modelul de proiectare propus nu este unul prescriptiv, ci constituie un eşafodaj în care elementele componente vor fi anticipate astfel încât să alcătuiască un cadru coerent de instruire constructivistă.Întreg contextul instruirii ar trebui să fie proiectat de către profesor astfel încât să asigure condiții stimulante, facilitatoare perntru construirea cunoaşterii în clasă.

Figura 5. Modelul EFIRI de proiectare a instruirii constructiviste



Pentru a elabora o variantă de proiect de lecție sau de unitate de instruire la disciplina de specialitate, aplicând modelul EFIRI :

Sarcina 1: Corelați analiza asupra resurselor umane cu cea a resurselor temporale şi spațiale, pentru a organiza structural activitatea cu elevii.

Sarcina 2: Compatibilizați selecția asupra resurselor valorice (finalitățile) cu alegerea resurselor de conținut şi procedurale, pentru a organiza acțional contextul de învățare.

Sarcina 3: Înregistrați reflecțiile dumneavoastră despre elementele proiectate atât în timpul proiectării, cât şi după desfăşurarea instruirii.

9.5. PROIECTAREA CONSTRUCTIVISTĂ – AVANTAJE, PUNCTE TARI

Remus Mogonea

Proiectarea constructivistă este primul demers al cadrului didactic practician în elaborarea traseului instruirii. Din perspectiva teorie, metodologiei şi practicii constructiviste ea însăşi este un construct, un produs, un artifact, mereu perfectibil, supus la reinterpretări, deconstrucții şi recosntrucții repetate, concretizate în variante, alternative de proiectare.

Proiectarea clasică a generat modele, adesea înțelese şi aplicate şablonar, ceea ce a condus la demersuri intructiv-educative uniformizate. De aceea, proiectarea după modele constructiviste propune variante de proiectare, adaptate contextual, la care profesorul poate interveni creativ, original.

Programul FPPC a oferit studenților viitori profesori numeroase ocazii de afirmare ca şi profesor practician, simulând punerea în situații reale. O parte din sarcinile şi lucrările propuse acestora au vizat exersarea competențelor în realizarea/elaborarea unor proiecte/programe de activități didactice sau de unități de instruire, pe baza cărora au reuşit să identifice puntele tari, avantajele proiectării constructiviste.

Tabel 46. Avantaje ale proiectării constructiviste

	A. Virtuți, puncte tari ale modelelor de proiectare după modele constructiviste (constatări / confirmări ale studenților)
	- Propun tipuri de sarcini diferite ca şi complexitate, dificultate, pentru studentul-viitor profesor, care se confruntă, implicit, cu roluri noi .
	- Generează, implică tipuri de experiențe de învățare diversificate, derivate tocmai din exercitarea (simulată sau nu) a rolurilor şi afirmarea competențelor profesorului constructivist.
P R O	- Antrenează activ studenții în construirea cunoaşterii, prin deconstrucții şi reconstrucții repetate (variante, ipoteze, soluții de proiectare).

I E C T A R E A C O N S T R U C T I V I S T A	- Generează autonomie în învățare, înaintarea pe calea construirii cunoaşterii într-un ritm propriu de studiu.
	- Favorizează gândirea critică, înțelegerea proprie, dar şi prin raportare la gândirea şi înțelegerea celorlalți.
	- Stimulează colaborarea şi cooperarea, munca în echipă, parteneriatul, în detrimentul competiției şi conflictului interpersonal.
	- Lasă studentului-viitor profesor posibilități şi oportunități creative, imaginative în proiectare, organizare şi desfăşurare.
	- Antrenează experiența şi cunoaşterea anterioară a studenților, pentru clădirea unui nou eşafodaj.
	- Accentuează formarea unor capacități, competențe, deprinderi de lucru, de studiu, reflecția, meditația critică şi autocritică.
	- Stimulează afirmarea metacogniției, a autoevaluării şi evaluării critice a propriului produs, artifact.
	- Generează formularea de ipoteze, situații problemă, conflicte cognitive, problematizări, întrebări, căutări, reevaluări, reinterpretări.
	- Oferă studentului-viitor profesor posibilitatea afirmării pedagogice, a măiestriei didactice.
	- Stimulează formarea şi dezvoltarea unui stil personal de învățare, de cercetare, de afirmare psihopedagogică.
	- Favorizează punerea în situație a studentului („ce aş face?”, „cum aşa proceda?”, „de ce astfel?”).
	- Generează inversarea rolurilor: studentul devine profesor, îşi construieşte primele încercări, demersuri ca şi profesor.
	- Oferă posibilitatea studenților să înțeleagă dificultățile reale cu care se confruntă

	profesorul înainte şi în timpul activităţii propriu zise ce trebuie desfăşurată.
	- Oferă un antrenament cognitiv necesar practicării ulterioare a profesiei

	B. Avantaje, virtuţi, puncte tari (constatări/confirmări ale cadrelor didactice)
PROIECTAREA	- Elevii (studenţii) nu mai sunt „obligaţi" să respecte un anumit ritm (comun tuturor) de lucru.
	- Toţi studenţii progresează potrivit ritmului şi stilului său de învăţare. Fiecare are sarcini dozate, gradate propuse în variantele de anexe ale proiectului (portofoliului)
	- Respectarea riguroasă a exigenţelor formale de elaborare a proiectului este eliminată: astfel, manifestarea liberă, creativă, originală, conjuncturală, adaptarea la specificul situaţiei, al momentului, contextului, atât a profesorului, cât şi a elevilor sunt promovate integral.
	- Proiectarea constructivistă elimină necesitatea de a atinge obiectivele (operaţionale) sau de a parcurge întreg conţinutul prevăzut, şi permite profesorului să insiste pe elementele mai puţin înţelese, mai puţin fixate şi consolidate.
	- Proiectele iau în calcul şi o mai bună şi eficientă raportare la diversitatea de situaţii în care se putea desfăşura una şi aceeaşi activitate didactică.
	- Nu mai este vizat comportamentismul, accentul cade pe formarea de competenţe, pe înţelegere, pe construirea înţelegerii proprii.
CONSTRUC	- Acorda importanţă crescută activităţii interne, reflexive şi metacognitive atât a profesorului care concepe creează, organizează, îndrumă, cât şi a studentului care explorează, cercetează, creează în mod original.
	- Nu cuantifică progresul aproape exclusiv prin comportamente exterioare manifeste, observabile şi măsurabile, ci pe baza unor competenţe şi experienţe formate în situaţii diverse de învăţare.
	- Accentuează activitatea în grup, socială: atât a profesorului în proiectare şi realizarea concretă a activităţii (team teaching), cât şi a studentului prin învăţarea

T I V I S T A	prin cooperare colaborare (team learning).
	- Diversifică rolurile profesorului şi studentului; nu mai este vorba, în primul rând de transmitere de cunoştinţe, iar învăţarea nu se mai reduce la asimilare, memorare pasivă a acestora.
	- Nu favorizează repetabilitatea situaţională, contextuală a învăţării, diversificând contextele de învăţare.
	- Facilitează diversificarea experienţelor de învăţare, în vederea formării competenţelor, abilităţilor, atitudinilor.
	- Respinge şablonizarea, tipizarea, atât pentru propriul proces de construcţie, cât şi pentru construcţia şi realizarea situaţiilor de învăţare ale studenţilor.
	- Diversifică variantele acţionale ale profesorului şi elevului/studentului, implicând variante de proiectare pentru aceeaşi activitate.
	- Se bazează pe un curriculum centrat pe finalităţi (competenţe) şi nu pe conţinut.
	- Presupune, implică o instruirea prin comunicare, prin motivare intrinsecă, prin colaborare/cooperare şi nu o instruire rigidă, bazată pe respectarea şi aplicarea de reguli, adică tehnică, dirijare, conducere, inginerie.
	- Proiectele constructiviste sunt ele însele artifacte, în continuu proces de construire, perfectibil şi adaptabil la diversitatea de situaţii de instruire pe care le anticipă.

Sarcina 1. Un profesor constructivist îşi manifestă rolurile şi competenţele încă din faza de proiectare constructivistă a demersului didactic. Ca şi profesor practician, elaboraţi o scrisoare adresată unui părinte care nu este convins de aplicarea teoriei constructiviste la clasa unde învaţă fiul său, explicându-i, pe înţelesul acestuia, avantajele proiectării şi desfăşurării didactice după modele constructiviste. Aduceţi reflecţii personale.

Sarcina 2: În raport cu avantajele şi limitele proiectării clasice, apreciaţi critic (argumentaţi şi contraargumentaţi), cu exemple din experienţa de elev sau de la practica pedagogică, punctele tari şi avantajele proiectării constructiviste, prezentate mai sus. Completaţi cu reflecţii personale.

Sarcina 3: Un coleg de catedră vă roagă să-l ajutaţi la întocmirea unui proiect (program) de unitate de instruire după modele constructiviste şi să-i demonstraţi utilitatea şi avantajele acestuia în raport cu proiectarea clasică. Elaboraţi un eseu argumentativ, în care să prezentaţi avantajele proiectării constructiviste, adăugând şi reflecţiile personale.

Sarcina 4: Alegeţi 5 avantaje din lista A. şi 5 din lista B. şi comentaţi-le în raport cu consecinţele acestora asupra practicii educative, şcolare. Cum se reflecă/concretizează acestea în activitatea profesorului şi cea a elevului de la clasă? Pot avea şi consecinţe negative? Argumentaţi-vă punctul de vedere, aducând şi reflecţii personale.

10. PROFESORUL – MANAGER ÎN INSTRUIREA CONSTRUCTIVISTĂ

10.1. ROLURI ŞI COMPETENŢE ALE PROFESORULUI - MANAGER CONSTRUCTIVIST

Claudiu Bunăiaşu

Afirmarea rolurilor şi competenţelor profesorului constructivist constituie obiectivul strategic, fundamental al formării (iniţiale şi continue), în spiritul noilor orientări şi tendinţe în domeniu, dar şi punct de plecare în autoformare, autoperfecţionare, prin construirea şi operaţionalizarea de strategii proprii de self-management. Rolurile profesorului-manager constructivist reprezintă norme funcţionale, care, prin detaliere, devin operaţionale şi pun în valoare competenţele manageriale ale profesorului, de prognoză, planificare, programare, organizare, coordonare, evaluare şi reglare a curriculumului formal şi nonformal, care facilitează dobândirea şi valorificarea, de către elevi, a competenţelor de învăţare constructivistă.

Profesorul constructivist trebuie format prioritar pentru următoarele roluri şi competenţe (adaptare după Joiţa, 2006):

Tabel 47. Profesorul –manager constructivist: roluri şi competenţe

Roluri	Competenţe
Facilitează	- Formularea de idei, ipoteze proprii de către elevi;

	- Adresarea de întrebări de înțelegere de către elevi; - Efectuarea de diferite experiențe, investigații; - Utilizarea feedbackului la momentul oportun; - Aplicarea ideilor, soluțiilor şi în alte situații; -Contactul direct cu diverse surse primare pentru informare şi investigare directă; - Conturarea oportunităților de învățare exploratorie; - Crearea climatului de învățare activă individuală şi prin colaborare, cooperare; - Oferirea de conținuturi variate, resurse organizatorice şi materiale, de timp, situații, cazuri, modele, date relevante; - Asigurarea instrumentelor pentru explorare; - Oferirea de acțiuni diferențiate, strategii, sarcini, practici de explorare şi de aplicare; - Realizarea de reflecții, interpretări, pe marginea înțelegerii şi rezolvării conflictelor cognitive; - Aplicarea criteriilor constructiviste în învățarea în clasă.
Provoacă, incită, promovează	- Formularea de sarcini-problemă, prezentarea de conflicte cognitive, cazuri, probleme slab structurate; - Utilizarea erorilor, dificultăților ca noi provocări; - Sugerarea formulării de întrebări, ipoteze, soluții; - Căutarea datelor în mai multe surse, compararea şi interpretarea proprie; - Motivarea elevilor prin propunerea de ținte, efecte, avantaje, stimulenți; - Analizarea şi valorificarea „atitudinii de aşteptare“, a curiozității, a expectanțelor elevilor; - Stimularea fiecărui elev de a verbaliza cum procesează mental, a argumenta, a susține o idee proprie; - Prezentarea sarcinilor, obiectivelor ca puncte de plecare problematice, pentru explorare directă, confruntare, clarificare, rezolvarea şi în alt mod; -Valorificarea experienței anterioare sau nonformale sau interdisciplinare pentru noi interpretări, corelații, dezvoltări a înțelegerii.
Stimulează, încurajează, angajează, impulsionează	- Antrenarea fiecărui elev în cunoaşterea directă, independentă întâi şi apoi în grup, în căutarea înțelegerii, în formularea de ipoteze şi soluții, în aplicare; - Găsirea punctelor tari şi slabe ale modului de cunoaştere şi procesare mentală, ale utilizării instrumentelor cognitive, ale depăşirii obstacolelor; - Afirmarea autonomiei, inițiativei, opiniilor şi argumentelor proprii, soluțiilor găsite; - Sesizarea modului de procesare mentală a informațiilor şi sprijinirea verbalizării lor, fără reținere; - Manifestarea neinhibată a elevilor, ca stare disciplinară; - Participarea la dezbaterea, confruntarea, negocierea în grup/clasă, pentru a reduce diferențele cognitive şi a generaliza obiectiv noile

	concepte, soluţii; - Nelimitarea la aspectele factuale simple ale experienţei directe, ci trecerea la analiza critică, formularea de ipoteze, interpretări; - Sprijinirea formulării de multiple perspective, reprezentări, relaţii, soluţii, sinteze, pentru a ajunge la un model real al cunoaşterii, a combate proceduri inadecvate; - Optimizarea reflecţiei personale, în baza acumulării şi a altor date pentru confruntare, reformularea unor idei; - Promovarea a noi abilităţi, proceduri de învăţare, prin utilizarea succesului cognitiv constatat.
Antrenează, asistă, animă	- Angajarea în căutarea, utilizarea de date acumulate din diverse acţiuni cognitive: experienţe primare, manipularea materialelor, studiul independent, colaborare şi cooperare; - Exersarea prelucrării informaţiilor, explorării lor, analizelor variate, corelării, aplicării în noi situaţii; - Exersarea modurilor de prezentare, de organizare, de relatare, de explicare; - Participarea ca „expert“ în cunoaştere, care introduce „novicii“ în cunoaşterea ştiinţifică: şi el formulează întrebări, ipoteze, planuri, variante, explorează, participă la experienţe, observaţii, dezbateri, sinteze; - Diversificarea situaţiilor, sarcinilor pentru antrenarea diferenţiată, pe etape, pe stiluri proprii; - Solicitarea tuturor elevilor în etapele, acţiunile specifice construirii înţelegerii, finalizării cunoaşterii; - Monitorizarea evoluţiei fiecăruia, afirmarea ca tutore, oferirea de sprijin necesar; - Exersarea combinării modurilor de cunoaştere, pentru corelarea modurilor de cunoaştere, pentru corelarea modurilor de percepere (vizuală, auditivă, kinestezică, logică, verbală, colaborativă).
Ghidează, orientează, îndrumă, consiliază	- Găsirea căilor în sesizarea esenţialului, a importanţei problemei, a modului variat de rezolvare, în modul de alegere a soluţiei, în nevoia de colaborare; - Alegerea a cum, când, cât să utilizeze şi alte surse, informaţii, proceduri, avantaje/lacune, acţiuni reuşite; - Acţiuni în prevederea de consecinţe, în evitarea abaterilor, în depăşirea obstacolelor, în corectarea erorilor, în formularea de reflecţii personale, în recunoaşterea problemelor în realitate, în utilizarea lor în învăţare, în sesizarea şi culegerea informaţiilor relevante pentru temă, sarcină; - Separarea cunoaşterii ca proces, de cunoaşterea ca produs, activitatea din clasă fiind acum ca un atelier de construcţie a acesteia; - Utilizarea sarcinilor ca repere în cunoaştere şi rezolvarea lor, iar nu ca rute absolute, putând fi alese şi alte teme, cu aceeaşi metodologie însă; - Participarea alături de elevi în activitatea cognitivă, asistarea elevilor în căutarea înţelegerii, rezolvării; - Oferirea de puncte de sprijin, direcţii de cercetare, de metode şi

	proceduri, criterii, roluri; - Oferirea de oportunităţi pentru înţelegere, după introducerea în problemă; materiale-suport, situaţii, cazuri; - Derularea procesării mentale: le aduc în prim plan pentru că elevii nu le conştientizează, le ocolesc, le minimalizează, fiind preocupaţi de răspunsul în sine; - Sesizarea limitelor şi intervenirea, activizarea metacogniţiei; - Oferirea unor puncte de sprijin: instrumente, moduri, scheme, operaţii, dar nu transmite, nu dă modele de rezolvare, ci sugerează variante; - Aplicarea principiului: prevenirea este mai eficientă decât combaterea, tocmai în explorarea cognitivă.
Manifestă conduită de manager al cunoaşterii şi al clasei (leadership)	- În pregătirea, proiectarea constructivistă a activităţilor cognitive; - În organizarea acţiunilor de cunoaştere independentă şi în grup, a resurselor, a timpului, a proceselor, a materialelor pentru utilizarea lor intensivă de către elevi; - În gestionarea acestora pentru utilizarea lor eficientă, cu antrenarea şi participarea fiecărui elev, afirmarea stilurilor proprii în mod adecvat, gestionarea conţinutului dat şi a celui nonformal, a comunicării în grup, a instrumentelor disponibile, a situaţiilor de conflict; - În flexibilizarea conduitei de manager (leadership) după afirmarea, participarea elevilor în cunoaştere, după evoluţia practică a antrenării, stimulării, îndrumării elevilor în rezolvarea problemelor reale, după coordonarea ca proces de mobilizare, încurajare, stimulare a acestora.
Analizează, observă	- Manifestarea conduitei, afirmării, participării, antrenării elevilor în construcţie cunoaşterii şi interpretarea lor cauzală, comparativă, criterială; - Realizarea a cum înţeleg, cum argumentează, cum interpretează, cum se exprimă, cum procesează, cum formulează ipoteze, cum respectă ţinuta ştiinţifică, cum se concentrează, cum audiază, cum respectă negocierile, cum învinge dificultăţile, cum se exprimă propriu, cum echilibrează generalul şi detaliul, cum îşi manifestă gândirea critică şi flexibilitatea, cum valorifică alte experienţe; - Afirmarea continuă a stării clasei, a fiecărui elev şi corectarea conduitei lor constructiviste; - Antrenarea elevilor în autoobservare şi autoanaliză.
Comunică, moderează	- Prin provocarea, susţinerea, încurajarea dialogului cu şi între elevi, axate pe construcţia cunoştinţelor, pe procesele înţelegerii şi rezolvării situaţiilor; - Prin utilizarea diferitelor tipuri de limbaje, de comunicare; - Prin acceptarea diversităţii răspunsurilor; - Prin colaborarea cu elevii în căutare, analiză, procesare, sinteză, generalizare, deschiderea de perspective;

	- Prin participarea la dezbaterile în grup: prezintă propria interpretare şi argumentare, soluţie, sugerează, prezintă cazuri, exemple; - Prin moderarea directă îşi afirmă rolul de îndrumător, sprijinitor, ghid, asistent, consilier, stimulator al activităţii de cunoaştere, în clasă sau în afara ei; - Prin solicitarea şi analiza a ce aşteaptă elevii, ce pot da, cum să acţioneze, la ce experienţe anterioare să apeleze, cum să folosească resursele, ce planuri proprii îşi conturează; - Prin influenţarea elevilor prin modul de comunicare, formulare, adresare, ca elemente socio-culturale în clasă.
Evaluează, reglează	- Prin analiza, aprecierea rezultatelor elevilor în context, răspunsurile în sine, de progres, nu în raport cu ceilalţi, pentru competiţie; - Prin utilizarea de criterii nestandardizate, după nivelul de interiorizare, de colaborare, participare, interes, motivaţie, după autonomia manifestată; - Prin verificarea continuă, prin monitorizarea, observarea construirii învăţării, fără utilizarea evaluării directe; - Prin realizarea unei aprecieri calitative, de progres, axată pe procese, fără raportarea la standarde; - Prin aprecierea şi a modului de procesare mentală, de orientare în problemă, de formulare a ipotezelor şi ideilor, de organizare a resurselor, de colaborare, de utilizare a instrumentelor de redare în scris a ideilor, observaţiilor, reflecţiilor.

Sarcina 1: Utilizând materialul - suport ce cuprinde tabloul celor mai utilizate roluri şi competenţe constructiviste, realizaţi o autoevaluare a afirmării competenţelor necesare îndeplinirii rolurilor profesorului constructivist, în stadiul actual al profesionalizării. Selectaţi câteva competenţe-cheie specifice rolurilor, acordând câte un rang valoric descrescător, de la 1 la 5 (1- rangul cu cea mai mare valoare), în funcţie de nivelul de dezvoltare a acestora, acum.

Apoi indicaţi câteva direcţii metodologice de autoformare a competenţelor vizate. În final, generalizaţi şi conturaţi strategii de autoformare ca profesor constructivist, rezultând astfel o sinteză a autoevaluării şi a self-managementului competenţelor constructiviste.

Sarcina 2. Elaboraţi un eseu, în care să analizaţi critic şi comparativ, definirea şi formarea competenţelor profesionale ale profesorului behaviorist (tradiţional) şi ale profesorului constructivist. Prezentaţi propriile opinii, reflecţii, concepţii pedagogice referitoare la problema optimizării procesului de formare iniţială şi continuă a profesorilor, în spiritul constructivismului pedagogic.

10.2. ANALIZĂ COMPARATIVĂ A UNOR TEORII ŞI MODELE ALE MANAGEMENTULUI CLASEI DE ELEVI

(adaptare după Zlate, 2004)

Florentina Mogonea

Conducerea clasei de elevi reprezintă o activitate complexă care implică o multitudine de roluri şi responsabilităţi din partea agenţilor implicaţi. Literatura de specialitate înregistrează diferite teorii, formulate de-a lungul timpului, privind modalităţile de conducere a grupurilor, a colectivităţilor umane, care pot fi adaptate şi la specificul clasei de elevi, privind calităţile, trăsăturile pe care trebuie să le posede managerul sau liderul grupului/colectivităţii/clasei.

Tabel 48. Managementul clasei de elevi: teorii şi modele

Teorii	Caracteristici
1. Teorii personologice: **Teoria conducerii carismatice**	- Cunoscută şi ca „teoria eroilor" sau „teoria marilor personalităţi". - A apărut în perioada de început a psihologiei, când se acorda o atenţie deosebită studierii proceselor psihice primare. - Ideea esenţială: succesul conducătorului, al managerului este asigurat de o serie de trăsături care sunt fie un dar al zeilor, fie un dar al naturii, in felul acesta apărând modelul carismatic al conducerii (gr. Kharisma=harul sau datul excepţional cu care e înzestrată o persoană).
Teoria trăsăturilor	- A apărut în primele trei-patru decenii ale secolului trecut. - Succesul în activitatea de conducere este determinat de anumite trăsături pe care conducătorul trebuie să le posede. - A generat numeroase cercetări şi investigaţii legate de stabilirea unor liste de trăsături care pot fi considerate ca fiind necesare succesului, acestea dovedindu-se a fi însă nerelevante, deoarece nu s-a putut stabili o legătură de dependenţă directă între o anumită categorie de trăsături/factori (fizici şi constituţionali, psihologici, psihosociali, sociologici) şi succesul în activitatea de conducere.

2. Teorii derivate din concepția constructivistă privind conducerea clasei	- Se constată o modificare a raporturilor dintre rolul profesorului şi al elevului în procesul instructiv-educativ, în sensul acordării unui rol central elevului. - Se constată o multiplicare a rolurilor şi competenţelor manageriale ale profesorului, alături de rolurile de organizator, coordonator, evaluator al activităţii, apărând şi cele de facilitator, antrenor, stimulator, observator, factor de comunicare, moderator, monitorizator.
3. Teorii comportamentist **Teoria celor două dimensiuni comportamentale**	- A apărut ca o continuare şi ca o alternativă la teoriile personologice, considerând că ceea ce contează este *ce face* conducătorul, nu neapărat *ce este* sau *cum este.* - A fost formulată de către un grup de cercetători de la Universitatea din Ohio, după cel de-al doilea război mondial, continuând şi după aceea. - Se bazează pe cercetări constând în aplicarea unor scale prin care subordonaţii îşi descriau şefii, în urma acestora cercetătorii stabilind două dimensiuni comportamentale implicate în activitatea de conducere: consideraţia (comportamentele conducătorilor care se repercutează asupra relaţiilor interpersonale, în special asupra celor de profunzime, precum cele prin care se stimulează consultarea, motivaţia, participarea la luarea deciziilor) şi structura (se referă la comportamentele care afectează realizarea sarcinii formale). - Din combinarea celor două dimensiuni rezultă patru situaţii tipice, dintre care una este considerată optimală datorită faptului că cele două dimensiuni se regăsesc în grade înalte. - Această teorie a impus necesitatea formării şi antrenării liderilor, a conducătorilor.
Teoria continuumului comportamental	- A fost propusă de către R. Likert, în urma unor investigaţii efectuate asupra comportamentelor conducătorilor grupurilor înalt productive şi cele ale conducătorilor grupurilor slab productive. - S-a constatat că succesul este obţinut în situaţia în care conducătorul practică un stil de conducere participativ, orientat spre angajaţi şi nu un stil de conducere autoritar, orientat spre producţie. Intre cele două extreme se află stilurile consultativ – mai apropiat de participativ – şi autoritar-binevoitor – mai apropiat de autoritar. - Este necesară echilibrarea celor două dimensiuni comportamentale (centrarea pe oameni/centrarea pe rezultate) pentru a obţine succesul. - Poate fi desprinsă concluzia că există mai multe tipuri de comportamente de conducere, eficienţa acestora fiind determinată de diferite variabile ale situaţiei respective.

4. Teorii situaționale primare **Teoria supunerii față de legea situației**	- Formulată de Mary Parket Follet, a apărut în anii `40 ca o reacție la teoriile personologice. - Acordă atenție nu atât individului, ci mai ales situației în care se acționează şi particularităților acesteia. - Porneşte de la problema ordinelor pe care ar trebui să le dea conducătorul subordonaților săi, considerând că o persoană nu trebuie să dea ordine altei persoane, ci ele trebuie să țină seama de condițiile situației în care se află. - Absolutizează rolul situației în asigurarea conducerii eficiente, ignorând în totalitate persoana liderului.
5. Teorii ale contingenței **Teoria favorabilității situației de conducere**	- A fost formulată de către F. E. Fiedler, considerând că eficiența conducerii este contingentă (contingent=dependent de...) cu combinația a 2 elemente: personalitatea conducătorului şi variabilele situaționale. - Corelarea celor două categorii de elemente conduce la concluzia că nu există lideri buni sau slabi, eficiența lor depinzând de compatibilitatea trăsăturilor de personalitate cu caracteristicile situației. - Se consideră că există două categorii de lideri (unii centrați pe relații, alții centrați pe sarcina de muncă) şi trei categorii de situații în funcție de lider (favorabile, nefavorabile şi intermediare).
Teoria maturității subordonaților	- A fost propusă de P. Hersey şi K. H. Blanchard (1969); - Variabilele situaționale sunt reprezentate de „maturitatea subordonaților", în funcție de care se adaptează comportamentele şi stilurile de conducere ale liderilor. - În funcție de gradul de maturitate al subordonaților, se impune un anumit stil de conducere al liderului (maturitate scăzută – stil dirigist, centrat pe sarcină; maturitate medie-moderată, în cazul în care subordonații nu dispun de capacitățile necesare rezolvării sarcinilor, dar sunt motivați – stil cvasi negociat, centrat în mare măsură pe ambele dimensiuni, maturitate medie moderată în situația în care subordonații dispun de capacitățile necesare rezolvării sarcinii, dar nu sunt motivați. – Stil participativ, centrat în mare măsură pe relații, maturitate înaltă – stil delegativ, de implicare minimală a liderului în ambele direcții.

6. Teorii cognitive **Teoria normativă a luării deciziei**	- A fost formulată de Vroom şi Yetton (1973) şi revizuită de Vroom şi Jago (1988). - Se bazează pe ideea că nu există un stil ideal de conducere, care să se potrivească perfect oricărei situaţii. - Ia în considerare procesul decizional, a cărui eficienţă depinde de calitatea deciziei şi de acceptanţa ei (gradul de angajare a subordonaţilor în punerea în aplicare a deciziei). - Autorii propun o tipologie a stilurilor decizionale, propunând 5 stiluri (autocratic I şi II, consultativ I şi II şi grupal), în funcţie de gradul de implicare a grupului în luarea unei decizii (de la neimplicare – în cazul stilului autocratic I de la luarea unei decizii de către grup, în cazul stilului grupal). - Cele 5 stiluri sunt analizate în funcţie de 7 factori care afectează decizia: calitatea ei, completitudinea informaţiilor liderului care să-i permită să ia singur deciziile; gradul de structurare a problemei; semnificaţia acceptării deciziei de către subordonaţi, probabilitatea acceptării deciziilor de tip autoritar, congruenţa scopurilor individuale cu cele organizaţionale, conflictul dintre subordonaţi generat de preferinţa pentru o anumită soluţie.
Teoria „cale-scop”	- A fost dezvoltată de House şi Mitchell (1974). - Se fundamentează pe ideea că subordonaţii sunt mulţumiţi de munca lor şi se implică adecvat dacă ei consideră că efortul depus îi va conduce la obţinerea rezultatelor dorite. - Sarcina liderului este de a-şi recompensa adecvat subordonaţii şi de a le indicat acel comportament, acea cale care să-i conducă cel mai rapid spre rezultatul dorit. - Ia în calcul trei categorii de elemente: stilurile de conducere ale liderilor (directiv, suportiv, participativ, orientat spre scop), caracteristicile subordonaţilor (experienţă, abilităţi, locul controlului) şi factorii ambientali (sarcini, sistemul oficial de autoritate, grupul de muncă). - Această teorie ia în considerare rolul factorilor motivaţionali şi diferenţele interindividuale în explicarea satisfacţiei şi a performanţelor.
Teoria atribuirii	- A fost teoretizată de R. Calder (1977) şi Green şi Mitchell (1979). - Încearcă să explice de ce au loc anumite comportamente, atribuindu-le unor cauze interne sau externe. - Atribuirea unui comportament unor cauze este precedată de informarea liderului în legătură cu situaţia respectivă şi este urmată apoi de un comportament de răspuns, în funcţie de situaţie (mustrare, transfer, reproiectarea muncii, instruire).

7. Teorii ale interacțiunii sociale **Teoria legăturilor diadice verticale**	- Formulată inițial de Dansereau, Graen şi Haga (1975), a cunoscut ulterior numeroase completări şi adaptări. - Se fundamentează pe ideea că eficiența conducerii este dependentă de calitatea relațiilor dintre lider şi subordonați, de interacțiunea acestuia cu fiecare membru al grupului. - Membrii unui grup se împart în două categorii: cei motivați, capabili, dedicați scopurilor organizației (in-group) şi cei mai puțin capabili sau motivați (aut-group). - Cu cei din prima categorie, liderul va colabora mai strâns, stabilind diade verticale, relațiile dintre lideri şi subordonați constituindu-se din asemenea diade, unele mai eficiente, care sunt promovate, altele mai puțin eficiente. - Această teorie are meritul de a lua în considerare diferențele interindividuale ale subordonaților.
Teoria conducerii tranzacționale	- A fost teoretizată de numeroşi autori de-a lungul ultimelor trei decenii ale secolului trecut. - Consideră conducerea ca fiind un proces care presupune tranzacție, un schimb social între lideri şi subordonați, dar şi influență şi contrainfluență. - Conducerea tranzacțională se bazează pe un schimb reciproc între lider şi subordonați. - Interacțiunea dintre lider şi subordonați se bazează pe recompensarea sau răsplătirea comportamentului. - Tranzacția dintre lider şi subordonați are la bază un contract psihologic, nu atât unul oficial, formal.

Sarcina 1: Analizați critic teoriile prezentate şi indicați, pentru fiecare, actualitatea acesteia.

Sarcina 2: Din perspectiva unui manager al clasei, elaborați o listă a regulilor care trebuie respectate pentru a realiza o conducere eficientă.

Sarcina 3: În cadrul unui eseu, realizați un portret al profesorului-manager al clasei de elevi, indicând trăsăturile şi rolurile pe care le considerați necesare pentru asigurarea succesului.

Sarcina 4: Vi se cere să prezentați o teorie privind managementul clasei de elevi. Alegeți una dintre teoriile prezentate şi faceți o prezentare a ei; realizați şi o analiză critică a teoriei respective, prin prisma aspectelor pozitive şi negative. Pentru acestea din urmă, menționați modalități de combinare cu alte teorii, pentru diminuarea/înlăturarea aspectelor negative. Menționați reflecțiile personale.

10.3. STILURI MANAGERIALE ALE PROFESORULUI CONSTRUCTIVIST

Claudiu Bunăiaşu

Stilurile profesorului sunt afirmate, studiate şi din perspectivă managerială, constituind o condiţie esenţială în asigurarea succesului managerial la nivelul clasei de elevi, dezvoltându-se pe rezultatele pozitive întărite, pe strategii eficace şi eficiente, pe relaţii interacţionale apreciate de parteneri (elevi, profesori, alţi agenţi educativi, factori ai comunităţii locale). Stilurile manageriale ale profesorului constructivist reprezintă trebuinţele fundamentale ale acestuia şi manifestarea modurilor proprii de integrare a valorilor pedagogice în profilul său de competenţă, care-i motivează comportamentul profesional în afirmarea rolurilor şi competenţelor de natură constructivistă, exercitate în realizarea funcţiilor manageriale la nivelul clasei de elevi.

Prezentăm principalele stiluri manageriale ale profesaorului (adaptare după Iucu, 2000; Joiţa, 2000; Prodan, 1999):

Tabel 49. Profesorul constructivist – stiluri manageriale în clasă

Criterii	**Tipuri de stiluri manageriale**			
După relaţia între preocuparea pentru sarcină, pentru relaţii şi pentru randament	**- Tipul altruist** este interesat mai ales de relaţiile cu elevii, de crearea climatului optim, dar obţine un randament scăzut prin slabă organizare.	**- Tipul promotor** este bazat pe randament, pe lucrul în echipă, pe participarea elevilor.	**-Tipul autocrat cu bunăvoinţă** este preocupat de obţinerea randamentului şi a rezolvării sarcinilor curente, dar prin solicitarea elevilor fără constrângeri excesive, acceptând şi unele iniţiative ale acestora.	**Tipul realizator** este orientat pe obţinerea unui randament ridicat în rezolvarea sarcinilor, prin organizarea eficace a eforturilor elevilor, prin tratarea diferenţiată a acestora, prin rezolvarea oportună a situaţiilor conflictuale.
După gradul de adaptare la situaţii, la nivelul de maturitate al	**- Stilul directiv -** bazat pe oferirea de instrucţiuni clare şi a direcţiei specifice, mai	**- Stilul tutorial**– bazat pe încurajarea comunicării, pe sprijinirea	**- Stilul suportiv** este bazat pe coordonarea comunicării, pe exersarea capaci-	**- Stilul delgator** este caracterizat prin descentralizarea autorităţii

membrilor	ales pentru situaţiile iniţiale, pentru cei neiniţiaţi cu sarcini de învăţare constructivistă.	motivaţiei şi a încrederii, chiar dacă are controlul deciziilor. Este necesar când maturitatea grupului este scăzută sau pentru elevii care „vor, dar nu pot să acţioneze adecvat” cu instrumentele de învăţare constructivistă.	tăţilor şi abilităţilor elevilor, pe luarea de decizii în grup, pe acordarea de sfaturi, sugestii, ajutor. Este manifestat atunci când grupul de elevi „are încredere în realizarea performanţelor prin procedeele de construcţie a înţelegerii şi cunoaşterii, dar nu pot în suficientă măsură”.	în luarea deciziilor, asumarea responsabilităţilor. Se manifestă în cazul în care maturitatea grupului este avansată, elevii fiind familiarizaţi cu metodele, procedeele şi instrumentele de învăţare constructivistă.
După combinarea trăsăturilor de personalitate şi a factorilor de succes	**-Manageri autocraţi**, care impun deciziile prin constrângeri aplicate grupului de elevi în respectarea lor.	**-Manageri democraţi**,care încurajează elevii în luarea deciziilor, în implicarea în rezolvarea situaţiilor problematice, în ameliorarea şi perfecţionarea metodelor şi tehnicilor de învăţare.	**- Manageri vizionari**, orientaţi pe definirea perspectivei, pe direcţiile strategice, pe implicarea elevilor în managementul clasei.	**-Manageri controlori, administratori**, preocupaţi în mod deosebit pe respectarea nomelor instituţionale şi pedagogice, în detrimentul motivării elevilor, a relaţiei profesor-elevi.
După gradul de implicare a grupului în luarea deciziilor	**-Autocratic–** profesorul-manager ia singur deciziile, eventual după ce a pus întrebări pentru obţinerea de informaţii suplimentare, grupul de elevi fiind sau nu informat despre situaţie.	**- Consultativ I** – profesorul-manager descrie situaţia, întreabă, evaluează infomaţiile, apoi ia singur decizia.	**- Consultativ II** – profesorul-mana-ger şi grupul de elevi dezbat situaţia, apoi decizia este luată de către profesor, dar conţinutul acesteia este elaborat şi în funcţie de inter-	**- De grup** – profesorul-manager şi grupul de elevi discută, iar decizia este luată de grup.

			venţiile elevilor.	
După spiritul de angajare personală şi cel de colaborare	**- Organizatorul** este preocupat de organizarea sarcinilor, a elevilor, definind clar atribuţiile, asigurând intervenţia grupurilor.	**Participativul** este axat pe distribuirea şi înţelegerea rolurilor, stimulând cooperarea, interinfluenţarea.	**-Realistul este** centrat pe utilizarea de strategii bazate pe încredere, pe asigurarea condiţiilor pentru îndeplinirea sarcinilor, intervenind rar.	**-Tipuri ineficace**– oportunistul, utopistul (post)modernist.

Sarcina 1. Analizând materialele - suport „ Stiluri manageriale ale profesorului constructivist“(A) şi „Modele de învăţare constructivistă“(B), completaţi o matrice în care, pentru fiecare model prezentat, stabiliţi stilurile manageriale adecvate. Argumentaţi şi prezentaţi efectele acestora asupra dezvoltării stilurilor de învăţare constructivistă (conform B.).

Tabel 50. Corelaţia stil managerial – modele de învăţare constructivistă

Modele de instruire constructivistă (B)	**Stiluri manageriale adecvate**	**Argumente pentru stilurile manageriale stabilite**	**Efectele stilurilor manageriale alese asupra dezvoltării stilurilor de învăţare constructivistă**
Modelul iniţierii empirice în cercetarea ştiinţifică			
Modelul “abordării prin cercetare“			
Modelul rezolvării de probleme în stil constructivist			
Modelul uceniciei în cunoaşterea ştiinţifică expertă			

Modelul gândirii critice			
Modelul câmpurilor conceptuale			

Sarcina 2: Pornind de la matricea elaborată, prin generalizare, raportați stilurile manageriale la principiile constructiviste, completând următoarea sinteză:

Tabel 51. Corelația stil managerial – principii constructiviste

Principii constructiviste	**Stiluri manageriale adecvate realizării principiilor**
Principiul priorității construcției mentale	
Principiul autonomiei şi al individua-lizării/personalizării	
Principiul învățării contextuale	
Principiul învățării prin colaborare	
Principiul priorității evaluării formative, dinamice	

Sarcina 3: Redactați un eseu, în care:
- Analizați critic şi comparativ stilurile manageriale ale profesorului constructivist şi ale profesorului behaviorist (tradițional).
- Prezentați propriile opinii, sugestii privind modalitățile de dezvoltare şi eficientizare a stilurilor manageriale.
- Indicați şi propriile strategii de autoformare ale stilului managerial (self-management) în clasă.

11. *ADDENDA*

11.1. CITATE ŞI MAXIME – SURSE PENTRU CONSTRUIREA DE REFLECȚII

Mihaela Ştefan

Tabel 52. Construirea de reflecții

- „Nu învățăm să desenăm privind un profesor care desenează bine, nu învățăm să cântăm la pian ascultând un virtuos. La fel mi-a spus adeseori: nu învățăm să scriem şi să gândim ascultând pe cineva care scrie şi gândeşte bine. Trebuie să încerci să faci, să refaci, până când îți intră în sânge, cum se spune .'' (Emile Chartier, *Păreri despre educație*)
- „Dacă profesorul îşi limitează activitatea la expunerea doctorală şi rece a unor cunoştințe acumulate, el nu-şi îndeplineşte misiunea, căci el trebuie să trezească puteri noi, făcând din ştiința sa o forță proprie, să pătrundă în spiritul studentului şi să-i învăluiască toată persoana, deschizându-i orizonturi noi şi arătându-i ținte mai înalte, mai luminoase, mai nobile.'' (Petre Andrei, *Datoria profesorului*).
- „Unui dascăl i se cere să vorbească cu uşurință şi cu talent; Totuşi, talentul oratoric nu trebuie supraprețuit. Vorbirea frumoasă trebuie văzută numai ca un mijloc de exprimare a ideilor iar nu ca un scop.'' (Francis Bacon, *Didactica*)
- „Cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt acei care repetă lecțiile după el, ci cei cărora el le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniştea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile proprii.'' (Gaston Berger, *Omul modern şi educația sa*)
- „Transmiterea cunoştințelor este pentru cel care le posedă o adevărată datorie. Nu e suficient ca descoperitorul să facă ceva; el trebuie să dea posibilitatea şi altora să facă ceva. Chiar dacă descoperim, nu avem aproape nimic care să nu fi fost în prealabil primit. Dispunem de un singur mijloc de a ne achita de această datorie – să luminăm, la rândul nostru pe alții. Trebuie să „transmitem'' nu numai rezultatele, ci şi metodele. Ceea ce trebuie nu e ca profesorul să continuie a fi cel ce găseşte, ci să învațe pe alții să găsească.'' (Gaston Berger, *Omul modern şi educația sa*)
- „Mari printre cei tari sunt aceia care continuă să supraviețuiască chiar şi pe

nesimțite, prin elevii lor sau prin elevii elevilor lor. ’’ (Claude Bernard apud Gh. Scripcaru, T Ciornea, *Deontologie medicală*)

- „Cel mai bun mijloc de a trezi interesul pentru o temă (de către profesor.) este de a o prezenta astfel încât să apară ca meritând a fi cunoscută.’’ (Jerome S. Bruner, *Procesul educației intelectuale*)

- „Educatorul trebuie să fie pentru elevii săi mai mult un colaborator decât un profesor „ex catedra’’. În loc de se mărgini să le transmită cunoştinţe, el îi va ajuta să le câştige singuri prin cercetări personale. ’’ (Eduard Claparéde, *Psihologia copilului şi pedagogia experimentală*)

- „A întreba pe mulți, a ține minte cele spuse şi a întreba pe alții, aceasta formează secretul învățământului.’’ (Comenius /Jan Amos Komensky, *Arta didactica*)

- „Profesorul şi elevul să fie mereu atenți unul la altul (…). Şcolarul să urmeze pretutindeni pe profesor, care trebuie să meargă mereu înaintea şcolarului (…). Profesorul, de câte ori îl vede pe elev greşind, de atâtea ori să-i atragă atenția asupra greşelii şi să-l învețe să se corecteze. ’’ (Jan Amos Comenius, *Arta didactică*)

- „A educa este mai greu decât a studia, de aceea sunt puțini educatori în mulțimea de învățați.’’ (Vasile Conta, *Opere complete*)

- „Educatorul trebuie să-l învețe pe elev să se descurce fără ajutorul lui, să îndepărteze la nevoie cu hotărâre pe cel care se agață temător de brațul tutorelui său. Arta de a trece în umbră e la fel de dificilă ca şi arta de a îmbătrâni şi nu-i rămâne altceva de făcut decât un ultim gest de adio elevului care se pierde în depărtare. ’’ (Maurice Debesse, *Etapele educației*)

- „Este însă şi rămâne un scop al vieții ca noi să nu pierdem niciodată din vedere subliniere şi marea sarcină pe care ne-o impune educația în sine, şi ca noi să nu cunoaştem țel mai înalt decât acele de a ne pregăti şi desăvârşi fiecare ca om şi ca învățător.’’ (Fiedrich Adolf Diesterweg, *Texte pedagogice alese*)

- „Nu e de ajuns să ai în mintea ta un sistem întreg de teorii pedagogice, oricât de bine chibzuit şi oricât de întemeiate ştiințificeşte ar fi ele, pentru ca să poți să fi cu oarecare pedagog ’’ (Constantin Dumitrescu – Iaşi, *Absențele corpului didactic*)

- „Fie ca educatorul să nu înceteze niciodată să cultive o artă sau o ştiință, să nu se oprească niciodată. Când vreunul a mai încetat de a mai munci, de a păşi înainte, aceasta se simte. Nu există aici o viteză dobândită care să se mențină. Un

educator care nu mai progresează, care nu se hrăneşte, devine treptat steril. El nu-şi poate îndeplini funcţie sa, acea de a oferi copilului exemplul discret dar eficace al curiozităţii spirituale niciodată potolită, al spiritului de cercetare, de dragoste pin progres. '' (Robert Dottrens, *Institutori ieri, educatori mâine*)

- „Buna pregătire a unui dascăl nu se etalează, nici nu se demonstrează, ci se … simte.'' (Ion Drăgan, *Reflecţii*)

- „Problema care se pune profesorului (învăţătorului) est aceea de a găsi modalităţile de lucru (predare - învăţare) care să facă neagreabilul – agreabil, neinteresantul – interesant, neaccesibilul – accesibil. Aceasta este o veritabilă problemă de măiestrie didactică, pe care cei care o rezolvă cu succes se pot bucura de aprecieri superlative.'' (Ion Drăgan, *Curiozitate şi interes de cunoaştere*)

- „Valoarea unui învăţător n-o poate constata decât un pedagog practician şi numai la faţa locului, în şcoală, şi cu copii instruiţi de acela. Orice control formal de altă natură este nesuficient, dacă nu periculos.'' (Mihai Eminescu, *Scrieri pedagogice*)

- „Caracterul însă al unei şcoli bune e ca elevul să înveţe în ea mai mult decât i se predă, mai mult decât ştie însuşi profesorul.'' (Mihai Eminescu, *Scrieri pedagogice*)

- „Întreaga morală a profesiei de dascăl s-ar putea rezuma printr-un imperativ care s-ar formula astfel: „Procedează în aşa fel încât educaţia pe care o dai să atingă pentru fiecare din elevii tăi cel mai bun randament posibil, şi pentru asta nu te limita sa-i aduci ştiinţa ta, priceperea şi convingerea ta, ci întăreşte acţiunea de educator prin exemplul şi modelul constant al vieţii tale de cetăţean şi om.'' (André Ferré, *Morala profesională a educatorului*)

- „Discipolul acceptă şi caută îndrumarea sub diferite aspecte el are nevoie de ea, chiar şi atunci când el însuşi a devenit pentru alţii „maestru''. '' (Octavian Fodor, *În căutarea unor performanţe. Discipolul*)

- „Transmiterea cunoştinţelor este pentru cel care le posedă o adevărată datorie. Nu este suficient ca descoperitorul să facă ceva: el trebuie să dea posibilitatea şi altora să facă ceva. Dispunem de un singur mijloc de a ne achita de această datorie – să luminăm la rândul nostru, pe alţii. Trebuie să „transmitem'' nu numai rezultatele, ci şi metodele. Ceea ce trebuie e ca profesorul să continue să fie cel ce găseşte şi-i învaţă pe alţii să găsească.'' (Octavian Fodor, *În căutarea unor performanţe. Discipolul*)

- „Lucrul cel mai important este acela de a dezvolta la viitorul profesor, pe lângă

dragostea de profesiune şi faţă de copii, dorinţa şi capacitatea de a se perfecţiona constant. Dacă trezim în el această nelinişte şi această dorinţă, înseamnă că am făcut esenţialul.'' (Roger Gal, F*ormarea experimentală a profesorilor şi pedagogia ştiinţifică*)

- ,,Totul depinde de faptul ca învăţătorul s fie pregătit îndeajuns, să apară înaintea şcolarilor cu o atitudine sigură, să îndrepte priviri atente tuturor şi să facă pe fiecare să sită că n-ar putea să facă ceva fără a fi observat de învăţător.'' (J. Fr. Herbart, *Prelegeri pedagogice*)

- ,,Un învăţat are două datorii: să înveţe el necontenit şi să înveţe necontenit pe alţii.'' (Nicolae Iorga, *Cugetări*)

- ,,Omul nu poate deveni om decât prin educaţie. El nu este decât ceea ce-l face ea. Este de observat că omul nu poate primi această educaţie decât de la alţi oameni, care şi ei au primit-o. De aceea lipsa de disciplină şi de instrucţie la unii oameni, îi fac să fie nişte dascăli răi pentru elevii lor.'' (Immanuel Kant, *Tratat de pedagogie*)

- ,,A afirma că profesorii trebuie nu numai să instruiască, ci să şi reduce a devenit un truism. Se cuvine de asemenea să nu ne mulţumim cu jurăminte pioase, cu preocupări vagi. Fără îndoială că-i învăţăm de fapt pe alţii să fie ceea ce suntem noi înşine; personalitatea noastră, modul nostru de a gândi şi a acţiona îi influenţează direct şi aproape fără voia noastră pe elevi.'' (Gilbert Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*)

- ,,Autoritatea profesorului în faţa elevilor se clădeşte din toate, anume din pregătire, din talentul didactic, din caracter, stabilitate emotivă, balanţă de temperament şi fire. Ea cere şi o îmbrăcăminte corectă, care să impună prin sobrietatea ei.'' (Nicolae Mărgineanu, *Condiţia umană*)

- „ Educaţia este acea reconstrucţie şi reorganizare a experienţei care se adaugă la înţelesul experienţei anterioare şi care măreşte capacitatea de a dirija evoluţia celui care urmează." (John Dewey)

- „ Educaţia nu este o operă de rutină, ci una de creaţie continuă; căci este urmarea şi desăvârşirea zămislirii care se face cu atât mai puţină durere, cu cât vor fi mai înţelese mecanismele sale." (A. Berge)

- „ Educaţia este cel mai frumos dar pe care-l poate dobândi omul." (Platon)

- „Omul lipsit de educaţie, nu ştie să se folosească de libertatea sa." (I. Kant)

- „Educaţia dezvoltă facultăţile, nu le creează." (Voltaire)

11. 2. MIC DICȚIONAR PEDAGOGIC ETIMOLOGIC

Elena Joița

Tabel 53. Construirea limbajului pedagogic începe cu etimologia termenilor

* **Abilitate** - lat. „habilitas” - dibăcie
* **Absolvent** - lat. „absolvens” – cel care termină ceva
* **Absent** - lat. „absentare” – fără simțire
* **Abstactizare** - lat. „abstrahere” – a scoate din, desprindere
* **Accesibilitate** - lat.”accesibilitas” – a înțelege uşor, uşor de atins
* **Acțiune** - lat. „actio,onis”- faptul de a face ceva, desfăşurare
* **Activitate** - lat. „activitas” – activitate voluntară, deliber
* **Adaptare** - lat. „adaptatio” – potrivire, acomodare
* **Admitere** - lat. „admittere”- a primi
* **Adolescență** - lat.”adolescentia”- tinerețe
* **Academie** - gr. „Akademia” – în onoarea eroului Akademos
* **Algoritm** - după Al Kharezmi, savant arab, sec.IX, ca inițiator
* **Amfiteatru** - gr.”amphi”- împrejur + „theatron”- loc de spectacole
* **Analiză** - gr. „analysis” – descompunere
* **Analogie** - gr. „analogia” – raport, legătură
* **Antologie** - gr.”anthos” – floare + „logos”- vorbire
* **Aplicație** - lat. „aplicatio” - a pune în practică
* **Apreciere** - lat. „appretiare” – „ad”+ „pretium” – a da un preț
* **Aprobare** - lat. „approbare” – încuviințare, consimțire
* **Aprofundare** - fr. „approfondir” – a cerceta temeinic
* **Aptitudine** - lat.”aptus” - înzestrat
* **Aritmetică** - gr. „aritmetike” – număr
* **Arta (didactică)** - lat. „ars,artis” – fel de a lucra, pricepere, talent
* **A toci** - slav.” točiti” – a roade
* **Auditoriu** - lat. „auditorium” – asistență
* **Aulă** - lat. „aula” – curte împărătească
* **Autoeducație** - gr.”autos”- însuşi + „educatio”- creştere
* **Autoinstruire** - gr. „autos” + „didaskein” – a se învăța pe sine
* **Autor** - lat.”auctor,oris” – cel de la care porneşte lucrarea, creator
* **Autoritate** - lat. „auctoritas” – influență, prestigiu, împuternicire
* **Avertisment** - lat.”adverto”- atrage atenția cuiva

* **Bacalaureat** - lat. „baccalaureatus” – încununat cu lauri
* **Barem** - fr. „barème” – tablou de tarife
* **Brainstorming** - engl. „brain” – creier + „storm” – furtună
* **Bibliografie** - gr. „biblion” – carte + „graphein” – a scrie

* **Bibliotecă -** gr. „biblion” – carte + „theke” – dulap

* **Cancelarie -** it. „cancelleria” – birou de administrare
* **Capacitate -** lat. „capacitas” – putere de a face ceva
* **Caracter -** gr. „character”- semn, amprentă
* **Carență educativă -** lat.”carere” – a lipsi
* **Catalog -** gr. „Katalogos” - listă
* **Catedra -** gr. „cathedra” – scaun
* **Chestionar -** lat. „quaestio” – căutare, întrebare, cercetare
* **Civilizație -** lat.”civis”- cetățean; „civilitas”- calități ale lui
* **Clasa -** lat. „classis” – mulțime, grup
* **Cognitiv -** lat. „cognitus” – cunoaştere
* **Coleg -** lat. „collega” – tovarăş
* **Colegiu -** lat. „collegium” – tovărăşie, asociație
* **Colocviu -** lat. „colloquium” – discuție, convorbire
* **Comparație -** lat.”comparatio” – analogie, raport, confruntare
* **Comportament -** lat.”comportare”- a purta în acelaşi loc
* **Compunere -** lat. componere” - a alcătui
* **Concept -** lat. „concipere” – a observa, a zămisli, a formula
* **Concurs -** lat. „concursus” – întrecere
* **Conferință -** lat. „conferența” – cuvântare
* **Consecvență -** lat.”consequi”- a urma, a veni după cineva/ceva
* **Consiliu -** lat. „consilium” - sfat
* **Consolidare -** lat. „consolidare” - întărire
* **Conspect -** lat. „conspectus” – privire, studiu, schiță
* **Conştiință -** lat.”cum”- cu + ”scientia”- ştiință
* **Conversație -** lat. „con” – cu + „versus” – întoarcere
* **Criteriu –** gr.”kriterion”- măsură, mijloc de apreciere
* **Cultura -** lat. „cultura” – îngrijire
* **Consultație -** lat. „consultatio” – sfat, îndrumare, consiliere, aviz
* **Cunoştințe -** lat. „cognoscere” – informație
* **Curiozitate -** lat.”curiositas”- grijă, nelinişte, curiozitate
* **Curriculum -** lat. „curriculum, a” – scurtă alergare, cursă
* **Curs -** lat. „cursus” – fugă, mişcare, expunere

* **Dascăl -** gr.”didaskalos”, „didaskein”- a învăța pe alții
* **Decan -** lat.”decanus” – şef peste 10 subordonați
* **Decizie -** lat.”decido,ere” – a tăia, a reteza, a tranşa
* **Deducție -** lat. „deductio” – concluzie, încheiere, extragere
* **Demonstrație -** lat. „demonstro” – arăta întocmai, a descrie
* **Deontologie -** gr.”deon, deontos” – ceea ce trebuie făcut, datorie
* **Didactica -** gr. „didaktike” – arta învățării, „didaktikos” – instruire, „didaskein” – a învăța pe alții
* **Diploma -** gr. „diploma” – act, document

* **Deprindere -** lat. „deprendere” – dexteritate, execuţie uşoară
* **Diagnostic** - gr.”diagnostikos”- capacitatea de a cunoaşte
* **Disciplină -** lat. „disciplina” – ţinută, învăţătură, educaţie
* **Discipol -** lat. „discipulus” – continuator, şcolar
* **Discuţie** - lat. „discussio” - examen
* **Docimologie -** lat. „dokimé” – probă + „logos” – studiu, ştiinţă
* **Dogmă -** gr. „dogma” – principiu indiscutabil
* **Dotat -** lat. „dos”- zestre

* **Echivalare -** lat.”aequus”- egal + „valor”- valoare
* **Educaţie -** lat. „educo, are” – a creşte; „educo, ere”- a scoate afară
* **Elev -** lat. „elevare” – a ridica, a creşte
* **Empiric -** gr. „empirikos” - experienţă
* **Enciclopedie -** gr. „en” – în + „kyklos” – cerc + „paidos” – copil
* **Erudiţie -** lat. „eruditio” – cunoaştere aprofundată
* **Estetică -** gr.”aistethike” – care poate fi perceput prin simţuri
* **Eşec -** fr. „échec – insucces, nereuşită
* **Etică -** gr. „ethos” - obicei
* **Euristică -** gr. „heurisko” – descopăr; „heuriskein” - a afla
* **Examen -** lat. „examino, are” – cântărire, probă, verificare, control
* **Excursie -** lat. „excursio” – plimbare, călătorie
* **Exemplu -** lat. „exemplum” – model, demonstrare, ilustrare, pildă
* **Exerciţiu -** lat. „exercitium” – practică, îndeplinire, acţiune
* **Exigenţă -** lat. „exigentia” – pretenţie, cerinţă
* **Exmatriculare -** lat. „ex”- afară din + „matricula” - registru
* **Experiment -** lat. „experimentum” – încercare, dovadă, probă
* **Explicaţie -** lat. „explicatio” – lămurire, desluşire, dezvăluire
* **Exprimare -** lat. „exprimere” – a spune ceva
* **Extemporal -** lat. „extemporalis” – neprevăzut, neaşteptat
* **Evaluare -** lat.”evalesco, ere” – a valora; „evallo, ere” – a cerne prin ciur, a curăţa

* **Facultate -** lat. „facultas” – posibilitate, aptitudine
* **Festivitate -** lat. „festivitas” – sărbătorire
* **Frecvenţă -** lat. „frecventia” – repetare

* **Gimnaziu -** gr. „gymnasion” – loc pentru exerciţii atletice

* **Ideal (educativ) -** lat.”idealis” –ceea ce posedă perfecţiunea spre care aspirăm
* **Ilustraţie -** lat. ”illustratio” – imagine
* **Inducţie -** lat. „inductio”- a pleca de la cunoscut la necunoscut
* **Inspecţie -** lat. „inspectio” – control
* **Institut -** lat. „institutum” – lucru stabilit

* **Instrucție -** lat. „instructio” – aranjare, construire
* **Intelect -** lat. „intellectus” – minte, gândire, rațiune
* **Întrebare -** lat. „interrogare”- a întreba, a lua interogatoriu
* **Intuiție -** lat. „intueor” – privesc cu atenție, observ, contemplu
* **Învățător -** lat. „invitiare” – a învăța, a sfătui, a depăşi un viciu
* **Ipoteză -** gr.”hypo”- sub + „thesis”- poziție
* **Item -** engl. „item”- număr, rubrică, articol, detaliu

* **Laborator** - lat.”laboratorium” –loc de muncă
* **Lecție -** lat. „lectio” – lectură cu glas tare
* **Libertate** - lat.”libertas, tis” – a trăi cum îți place, a fi independent
* **Logică** - gr.”logike, logos” – cuvânt, idee, judecată
* **Ludic** - lat. „ludus” – joc, glumă, şcoală

* **Maculator -** lat. „maculare” – a păta
* **Management -** engl. „to manage” – a conduce
* **Manual -** lat. „manuale” – carte
* **Master -** lat.”magister” – şef, perceptor, învățător
* **Matricolă -** lat.”matricula” – condică, registru
* **Maturitate -** lat.”maturis” – copt, dezvoltat
* **Meditație -** lat. „meditatio” – pregătire suplimentară
* **Metoda -** gr. „meta” – spre + „odos” – cale
* **Mijloace -** lat. „medium, a” – resurse pentru mediere
* **Modelare -** gr. „modus” – măsură; „modulus” – copie, înlocuire
* **Morală -** lat. „moralis” – năravuri, „mos, moris” – obicei, caracter
* **Mustrare** - lat.”monstrare” – a arăta, a sfătui

* **Norma -** lat. „norma” – regulă, prescripție
* **Notițe -** lat. „notatio” – însemnare
* **Noțiune** - lat.”notio” – cunoaştere, idee, sensul unui cuvânt

* **Observație -** lat. „observatio” – cercetare, examinare
* **Oral -** lat. „os” – gură
* **Orar -** lat. „ horarius” – care indică orele

* **Paideutic** - gr. „paideia” – educația copilului
* **Paradigma -** lat. „paradigma” – exemplu, model, concepție
* **Pedagogie -** gr. „pais, paidos”- copil + „agogé” – conducere
* **Plan** - lat.”plano, planus” –a netezi, drept, limpede
* **Politețe** - gr. „polis” – cetate, oraş; atitudine față de locuitori
* **Praxiologie -** gr. „praxis” – acțiune
* **Prelegere -** lat. „prae”- înainte + „legere” – a citi o prezentare liberă în fața auditoriului
* **Pricepere -** lat.”percipere” – îndemânare, iscusință

* **Principiu -** lat. „ principium" – început, origine, introducere + „princips" – primul, cel mai important
* **Problemă -** lat. „problema" – conflict, dificultate
* **Proces -** lat. „processus" – mers, evoluție, dezvoltare, desfăşurare
* **Profesor -** lat. „profiteor" – ofer, dezvălui, declar + „professio" – declarație, manifestare, învățătură, mărturisire
* **Profilaxie** - gr."prophylaxia" – păzire preventivă
* **Programă -** lat. „programma" – scriere publică
* **Proiect** - lat."proiectio, onis" - întindere înainte, ieşitură

* **Recreație -** lat. „recreare" – a reface
* **Repetare -** lat. „repetare" – a face din nou
* **Rigoare -** lat,"rigor" – asprime, duritate

* **Sancțiune** - lat."sanctio" – hotărâre, sancțiune
* **Semestru** - lat."sex"- şase + „mensis" – lună
* **Seminar** - lat."seminarium" - pepinieră
* **Sesiune -** lat. „sessio" – perioadă de timp
* **Simpozion -** gr."symposion" – ospăț, discuție la masă, banchet
* **Simulare -** lat. „simulare" – imitare, asemănare
* **Sinteză -** gr."synthesis" – combinație, aranjare
* **Sistem -** gr. „synistemi" – a aşeza împreună, ansamblu, totalitate
* **Şcoală -** gr. „schóle" – plăcere, studiu, pauză, răgaz

* **Talent** - lat. „talentum" – măsură de greutate, monedă
* **Taxonomie -** gr. „taxis"- ordine, aranjare + „nomos" – lege, regulă
* **Tehnologie -** gr. „tehné" – pricepere, metodă + „logos" - studiu
* **Tema -** gr. „thema" – porție, rație, problemă
* **Test -** engl. „test" – probă; lat."testis" – martor, mărturie
* **Tipologie -** gr. „typos"- tip + „logos" – studiu, ştiință
* **Tratat -** it. „trattato" - convenție

* **Uitare** - lat."oblitterare" – a şterge, a uita
* **Universitate -** lat. „universitas" – totalitate

* **Vârsta -** slav. „vrŭsta" - timp
* **Verbalism** - lat."verbalis" – flux continuu
* **Vigilență** - lat."vigilia" - veghe
* **Virtute** - lat."vir, virtus" – bărbat, bărbăție

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Bransford, J.,Brown A., Cocking, R. (l999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.*
http:// stilles.nap.edu/html/howpeople1/2000

- Brown, J., Adams, A. (2001). *Constructivist teaching strategies: project in Teacher Education.* Ilinois: Charles C Thomas Publisher, LFD.

- Bruner, J. (1970*). Pentru o teorie a instruirii.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică

- Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri, strategii.* Bucureşti: Editura Aramis 2002

- Chiş, V. (2005). *Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe.* Cluj – Napoca: Editura Cărții de Ştiință,

- Cristea, S.(2000). *Dicționar de pedagogie*. Bucureşti: Editura Litera Internațional

- Cucoş, C. (2002). *Pedagogie.* Iaşi: Editura Polirom

- D'Hainaut, L. (coord). (1981). *Programe de învățământ şi educație permanentă.* Bucureşti: Editura didactică şi Pedagogică

- Ionescu, M., Radu, I. (2001*). Didactica modernă.*Cluj-Napoca: Editura Dacia

- Ionescu, M. (2003). *Instrucție şi educație. Paradigme, strategii, orientări, modele.*Cluj – Napoca: Editura Cărții de Ştiință

- Iucu, R.B. (2000*). Managementul şi gestiunea clasei de elevi*. Iaşi: Editura Polirom

- Joița,E. (2000). *Management educațional. Profesorul – manager: roluri şi metodologie*, Iaşi: Editura Polirom

- Joița, E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente. Strategii*. Iaşi: Editura Polirom

- Joița, E. (coord). (2003). *Pedagogie – educație şi curriculum*. Craiova: Editura Universitaria

- Joița, E.(coord). (2005). *Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorului. vol. I.* Craiova: Editura Universitaria

- Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă- o alternativă*. Bucureşti: Editura Aramis

- Joița, E. (coord). (2006). *Pregătirea pedagogică a studenților. Sarcini şi instrumente de învățare independentă, constructivistă*. Craiova: Universitaria

- Joița, E.(coord). (2007). *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică

- Macavei E. (1997). *Pedagogie.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică

- Miclea M. (1999*). Psihologia cognitivă. Modele teoretico - experimentale.* Iaşi: Editura Polirom

- Neacşu, I. (l997). *Instruire şi învățare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică

- Oprea, C.L. (2006). *Strategii didactice interactive*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică

- Prodan, A.(l999). *Managementul de succes. Motivație şi comportament*. Iaşi: Editura Polirom

- Siebert, H. (2001). *Învățarea autodirijată şi consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii.* Iaşi: Institutul European

- Stan, E., (2004). *Pedagogia postmodernă.* Iaşi: Institutul european

- Văideanu, G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. Bucureşti, Editura Politică